



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Adriana João Fonseca da Costa

2.º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e do Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário

Uma abordagem indutiva da gramática na aula de língua estrangeira

2014

Orientador: Prof. Doutora Teresa Martins de Oliveira

Coorientador: Dra. Simone Tomé e Dr. Nicolas Robert Hurst

Versão provisória



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Departamento de Estudos Germanísticos e Anglo-Americanos da Faculdade de Letras da
Universidade do Porto

Adriana João Fonseca da Costa

Licenciada em Línguas e Literaturas Europeias, variante de Inglês e Alemão
Mestre em Mediação Cultural e Literária, Ramo de Especialização em Tradução Literária

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino do Inglês e do
Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Uma abordagem indutiva da gramática na aula de língua estrangeira

*Uma abordagem indutiva poderá ajudar os alunos com mais dificuldades a desenvolverem
uma melhor compreensão da gramática na aprendizagem de línguas estrangeiras?*

2014

Orientadora: Prof. Doutora Teresa Martins de Oliveira (DEG)

Coorientadores: Dra. Simone Tomé (DEG) e Dr. Nicolas Robert Hurst (DEAA)

Orientadoras de Estágio: Dra. Maria Emília Gonçalves (Inglês) e Dra. Júlia Miranda
(Alemão)

Ao Gabriel com muito amor e carinho

Agradecimentos

Começo por agradecer ao Hélder, meu marido, por toda a paciência, carinho, amizade e força que me deu, sobretudo durante estes dois anos.

Ao meu filho, Gabriel, que, apesar dos poucos mesinhos, tornou inesquecível esta fase da minha vida. Nele encontrei muitas vezes a força para não desistir do meu sonho.

À minha mãe que me tem ajudado com a sua experiência e tempo a cuidar do meu filho, enquanto persigo este meu sonho. Ao meu pai que, embora longe, nunca deixou de me dar força e apoiar incondicionalmente.

À minha avó e ao meu avô, que infelizmente partiu ainda durante este meu processo de estudo, que sempre me apoiaram incondicionalmente e nunca me julgaram pelo tempo que não passei com eles para me dedicar a este sonho.

À minha tia Matilde, à minha irmã e à minha sobrinha linda que também me têm apoiado e ajudado incondicionalmente.

À minha companheira de guerra e, agora, grande amiga Ângela Ribeiro pelas inúmeras vezes que me pediu para não desistir.

Às minhas Orientadoras de estágio, Dra. Maria Emília Gonçalves e Dra. Júlia Miranda, pela sabedoria e experiência transmitidas.

Aos meus Supervisores da Faculdade, Prof. Doutor Nuno Ribeiro e Dra. Simone Tomé pelas críticas apontadas, que ajudaram à minha (re)construção como professora.

À Professora Doutora. Teresa Martins de Oliveira pela orientação e disponibilidade em partilhar o seu conhecimento e em esclarecer as dúvidas que surgiram durante a redação deste relatório.

Ao Coorientador de relatório, Dr. Nicolas Robert Hurst, por me ter guiado e aconselhado durante este processo.

Finalmente, um especial “obrigada” a todos os meus amigos que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

Resumo

É indiscutível que a aprendizagem de uma LE passa pelo desenvolvimento de quatro macrocapacidades, comumente designadas como competências (ler, ouvir, escrever e falar) e de que a gramática está no centro de uma língua, pois tal como refere Tanya Cotter “Sem gramática, as palavras são um aglomerado sem qualquer significado ou sentido real. Para se ser capaz de falar uma língua com uma certa mestria e dizer o que realmente se quer transmitir, precisamos de algum conhecimento gramatical.”¹ (2005: para. 1). Na realidade, apesar de a competência gramatical ser bastante explorada nas escolas, a forma de a desenvolver e transmitir não tem sofrido grandes reformas nos últimos anos. Tem-se vindo, também, a constatar que por serem muitas vezes relegadas para segundo plano, as competências ligadas à oralidade e à escrita têm sido alvo da preferência dos professores-estagiários e, portanto, alvo de consideráveis desenvolvimentos através dos seus projetos de investigação-ação. Urge, portanto, que tanto professores, como alunos reconheçam a importância da gramática, e que estes últimos a possam aprender através de um processo de “tentativa-erro” que os levará a trabalhar e a chegar às regras de forma mais significativa, tornando a gramática mais aprazível e memorável.

O que me proponho fazer neste estudo, cujo tema surgiu de um processo de observação e reflexão das aulas das Orientadoras, é responder à questão *Uma abordagem indutiva poderá ajudar os alunos com mais dificuldades a desenvolverem uma melhor compreensão da gramática na aprendizagem de línguas estrangeiras?* Como tal, proponho-me analisar primeiro vários aspetos ligados ao ensino da gramática, para depois apresentar os resultados obtidos com a aplicação de uma abordagem indutiva e concluir se, de facto, esta abordagem é ou não significativa, sobretudo, para os alunos que revelam mais dificuldades na aprendizagem da gramática de uma língua estrangeira (LE).

Palavras-chave: competências; gramática, abordagem dedutiva, abordagem indutiva; processo de tentativa-erro; significado, uso; ensino; língua estrangeira.

¹ Tradução minha.

Abstract

There's no denying that learning a foreign language implies the development of four major language skills, commonly known as the four skills: reading, listening, writing and speaking. However, grammar is also at the core centre of a language, since, as referred by Cotter: "Without grammar, words hang together without any real meaning or sense. In order to be able to speak a language to some degree of proficiency and to be able to say what we really want to say, we need to have some grammatical knowledge" (2005: para. 1). In fact, though the grammatical skill is highly explored at school, the way to develop and carry it has not undergone significant changes in the last decades. It is also noticeable that, due to the fact that they are usually relegated to the background, oral and writing skills have been constantly chosen by trainee-teachers as the major topics for their action researches and, consequently, they have experienced great changes. It is therefore urgent that these teachers and students recognise the importance of grammar, and that the latter have the chance to learn it through a "trial and error" process that will lead them to work out the rules themselves, thus making grammar more pleasant and its use memorable.

Therefore, through this study, whose subject came up after some observation and reflection time on the Tutors' lessons, I aim at answering to the question: *Does an inductive approach help weaker students to get a better understanding of grammar in foreign languages learning?* Thus, in order to do it, I first analyse several aspects related to the grammar teaching; then I present the results I obtained when applying an inductive approach and try to understand whether this approach is or is not significant, especially for those students who have more difficulties in learning the grammar of a foreign language (FL).

Keywords: skills; grammar, deductive approach, inductive approach; trial and error process; meaning, use; teaching; foreign language.

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract	vi
Introdução	9
Capítulo I.....	11
1. Contextualização da investigação-ação.....	11
1.1. A Escola	12
1.2. As Turmas	14
1.2.1. Inglês: 9.º B.....	15
1.2.2. Alemão: 10.º G.....	16
2. Identificação e justificação da pertinência do tema.....	18
Capítulo II.....	21
1. Enquadramento teórico	21
1.1. Perspetiva histórica do ensino da gramática.....	21
1.1.1. Método Clássico.....	23
1.1.2. Método Direto	25
1.1.3. Método Audiolingual	27
1.1.4. Abordagem Cognitiva	29
1.1.5. Método Comunicativo.....	31
1.2. O QECR e o desenvolvimento da competência gramatical.....	33
1.3. Noções de abordagem dedutiva e indutiva.....	36
Capítulo III	42
1. Implementação do projeto de investigação-ação.....	42
1.1. Métodos de recolha de dados	43
2. Ciclo 0	46
2.1. Observação simples e recolha de dados secundários	46
2.2. Teste	47
2.2.1. Inglês	48
2.2.2. Alemão	50
2.3. Questionário	54
2.3.1. Inglês	55
2.3.2. Alemão	60
3. Ciclo 1	65
3.1. Inglês	66
3.2. Alemão	74
4. Ciclo 2	81

4.1. Inglês	82
4.2. Alemão	91
Conclusão	100
Referências bibliográficas	104
Anexo 1 – Quadro de correção gramatical do QECR	108
Anexo 2 – Espiral de ciclos da investigação-ação	109
Anexo 3 – Grelha de observação.....	110
Anexo 4 – <i>Grammar Test 1</i>	111
Anexo 5 – Tabela de resultados <i>Grammar Test 1</i>	114
Anexo 6 – <i>Grammatiktest 1</i>	115
Anexo 7 – Tabela de resultados <i>Grammatiktest 1</i>	118
Anexo 8 – Questionário de Inglês 1	119
Anexo 9 – Questionário de Alemão 1	122
Anexo 10 – Ficha de trabalho <i>Relative Pronouns</i>	125
Anexo 11 – Ficha de trabalho <i>Defining Relative Clauses</i>	127
Anexo 12 – Ficha de trabalho <i>Present Perfect Continuous</i>	129
Anexo 13 – Ficha de trabalho <i>Past Perfect Continuous</i>	131
Anexo 14 – <i>Grammar Test 2</i>	133
Anexo 15 – Tabela de resultados <i>Grammar Test 2</i>	136
Anexo 16 – Ficha de trabalho verbo modal <i>können</i>	137
Anexo 17 – Ficha de trabalho <i>mögen + gern</i> 1.....	141
Anexo 18 – Ficha de trabalho <i>mögen + gern</i> 2.....	145
Anexo 19 – Jogo de ligação <i>Das Wetter</i>	147
Anexo 20 – Ficha de trabalho <i>unpersönliche Verben</i>	148
Anexo 21 – <i>Grammatiktest 2</i>	151
Anexo 22 – Tabela de resultados <i>Grammatiktest 2</i>	154
Anexo 23 – Ficha de trabalho <i>Passive Voice</i>	155
Anexo 24 – Ficha de trabalho <i>Idiomatic Passive</i>	159
Anexo 25 – Ficha de trabalho <i>Contrast Clauses</i>	163
Anexo 26 – <i>Grammar Test 3</i>	167
Anexo 27 – Tabela de resultados <i>Grammar Test 3</i>	170
Anexo 28 – Questionário de Inglês 2.....	171
Anexo 29 – Ficha de trabalho <i>Perfekt 1</i>	175
Anexo 30 – Ficha de trabalho <i>Perfekt 2</i>	180
Anexo 31 – <i>Grammatiktest 3</i>	183
Anexo 32 – Tabela de resultados <i>Grammatiktest 3</i>	186
Anexo 33 – Questionário de Alemão 2	187

Introdução

Se não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro. (D. Pedro II)

Ser professor é como fazer parte de um puzzle em que todas as peças se juntam para formar um todo. Como seres humanos dotados de razão e necessitados de relações interpessoais fazemos parte de uma sociedade em que aprendemos com os outros e os ensinamos. O mais pequeno dos seres humanos é também um professor: ensinamos os filhos a serem filhos e pessoas aptas a viver em comunidade e os filhos ensinam-nos a sermos pais e mães e a ver o mundo com outros olhos, acolhendo a sociedade de outra forma.

Ser professora foi uma escolha influenciada por alguém que se tornou uma peça do meu puzzle. Tal como esse alguém, que marcou de modo diferente e positivo uma fase do meu percurso académico, também eu quero fazer a diferença em muitas vidas ainda por moldar; quero ser peça de muitos puzzles por completar. Este sonho apresenta-se ao mesmo tempo como uma missão: ser uma professora que, apesar de amiga dos seus alunos, sabe manter uma distância saudável relativamente a estes, para que esta seja uma relação de mútuo respeito; uma professora capaz de levar para a escola toda a paixão que transmite em casa aos seus; uma professora capaz de ensinar a sua matéria, mas também de preparar os alunos para uma vida que, atualmente, se anuncia cada vez mais complicada na sua rápida alteração de valores; e, finalmente, uma professora que, para além de ensinar, é capaz de reconhecer que também é um ser inacabado, ainda por moldar e com muito para aprender. É nesta linha de pensamento que com o presente relatório/estudo me proponho apresentar uma pequena parte do que quero vir a ser e a fazer com os meus futuros alunos.

A escolha do tema deste trabalho baseou-se não só na discussão sobre a importância da gramática e do melhor método para a transmitir, levada a cabo durante as aulas das unidades curriculares de “Didática do Inglês”, de “Produção de Materiais Didáticos em Inglês” e de “Produção de Materiais Didáticos em Alemão” durante o primeiro ano deste mestrado, mas também na constatação de que, apesar de ser um tema um tanto ou quanto controverso, a gramática não tem sido com frequência objeto de estudo pelos professores-estagiários quando escolhem os seus temas para a investigação-ação, contrariamente ao que acontece com a oralidade, a escrita e a utilização de métodos audiovisuais e tecnológicos avançados. Consequentemente, a gramática tem sido ensinada de forma tradicional (método dedutivo), notando-se no seu ensino uma evolução muito pobre. Como tal, decidi implementar um projeto dentro deste âmbito de estudo, de forma a ajudar sobretudo os alunos com mais

dificuldades na compreensão da gramática, conduzindo a sua atenção para o significado e o uso de um determinado item gramatical e não (só) para a sua forma.

Assim, numa primeira fase, torna-se indispensável proceder à apresentação e caracterização do contexto escolar que possibilitou o desenvolvimento deste estudo, nomeadamente do estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio pedagógico (Escola Secundária de Ermesinde) e das turmas intervenientes no projeto (9.º B e 10.º G). Será, ainda, apresentada uma explicação da delimitação e identificação do presente tema e das turmas envolvidas, com vista a uma justificação mais clara e precisa do mesmo.

Num segundo capítulo, procurarei reforçar a justificação da escolha do tema usando vários pressupostos teóricos apresentados por diversos autores, especialistas no tema em si ou no ensino, em geral. Proceder-se-á a uma reflexão histórica do papel da gramática, tal como é defendido pelos principais métodos de ensino das segundas línguas. Problematicam-se, assim, as formas que o ensino da gramática revestiu nos novos processos de ensino-aprendizagem, nomeadamente a forma que foi adquirindo nos últimos anos, bem como a definição da expressão “competência gramatical”. Para finalizar este capítulo, irei concentrar-me numa clara e precisa distinção entre o método dedutivo da gramática que é, por norma, a forma de ensino mais implementada nas escolas, e o método indutivo, que é atualmente defendido por muitos autores e que foi o meu principal objeto de estudo.

Apresentadas as razões de escolha do presente tema e a sua fundamentação teórica, seguir-se-á um terceiro capítulo com uma descrição minuciosa do projeto, que passa pela apresentação da metodologia escolhida por mim para as minhas aulas, bem como pela apresentação dos instrumentos de recolha de dados e sua análise em cada um dos três ciclos do meu projeto (Ciclo 0, Ciclo 1 e Ciclo 2). Deve-se assinalar, ainda neste capítulo, o registo das estratégias selecionadas a nível dos dois principais ciclos de intervenção, bem como a interpretação da informação obtida.

Tendo em conta que o estudo está intimamente ligado ao estágio profissional e que, portanto, a sua temática teve que seguir um rumo marcadamente prático-reflexivo, este relatório termina com uma breve reflexão conclusiva e algumas considerações de carácter geral acerca do projeto de investigação-ação, assinalando-se alguns aspetos que tiveram particular relevância ao longo do processo. Serão também apontadas as limitações que reconheço ao projeto, bem como caminhos para futuras investigações e ações.

Capítulo I

1. Contextualização da investigação-ação

Fazer a contextualização de uma investigação-ação na área do ensino significa descrever todo o ambiente que rodeia um determinado contexto escolar e que tende a influenciar quer o ensino, quer a aprendizagem (ambiente físico, social, institucional e pessoal). Quando se fala em ambiente físico, pensa-se desde logo nas salas de aula onde o processo de ensino-aprendizagem decorre. De facto, os recursos nelas disponíveis são passíveis de promover ou desencorajar determinados tipos de interação, assim como de aumentar ou diminuir a motivação e o interesse, não só dos alunos, mas também do professor.

O contexto social, que consiste sobretudo na relação entre professor e alunos, desempenha um papel igualmente significativo dentro da sala de aula. O quão amigável e aberto um professor parece ser pode influenciar a forma como os alunos encaram uma determinada disciplina e o tipo de comunicação que se estabelecerá entre professor e alunos. No entanto, esta relação professor-aluno poderá, ainda, ser influenciada e limitada pelas normas culturais (género, idade, classe e etnia), que definem o que é esperado de um professor e de um aluno.

Por outro lado, a instituição pode condicionar os métodos de ensino aceitáveis ou não numa sala de aula, nomeadamente se os professores são encorajados a arriscar para além dos métodos estabelecidos. Define igualmente se os alunos devem ser incentivados a ter um papel ativo na sua própria educação e estabelece o que é esperado deles ao frequentarem o estabelecimento de ensino, tal como se depreende da informação constante do *Projecto Educativo* (2009: 10) da Escola Secundária de Ermesinde (ESE).

No que diz respeito ao âmbito pessoal, é possível afirmar-se que ele inclui a atitude do professor perante a aprendizagem e o ensino, os seus alunos e as suas próprias capacidades, e a disciplina que leciona. Ou seja, aquele professor que acredita e mostra aos seus alunos que eles são capazes de aprender ajuda-os a desenvolverem um sentimento de autorrealização, assim como aquele professor que não acredita nas capacidades dos seus alunos poderá levar a um sentimento de fracasso. Consequentemente, para ser bem-sucedido, um professor deve acreditar em si mesmo, nos seus alunos e na importância daquilo que está a transmitir.

1.1. A Escola

O estudo aqui descrito sob a forma de relatório faz parte da unidade curricular “Iniciação à Prática Profissional” levada a cabo na Escola Secundária de Ermesinde, nas áreas disciplinares de Inglês e de Alemão. Torna-se, portanto, relevante uma descrição desta instituição, de forma a clarificar o contexto real e geral deste estudo, desde logo porque o ambiente em que se insere uma determinada investigação-ação influencia a escolha do tema e os resultados obtidos.

A ESE pertence ao Agrupamento de Escolas de Ermesinde que, para além da referida escola, inclui ainda mais quatro (E. B. 2,3 D. António Ferreira Gomes, E.B. 1/JI da Bela, E.B. 1/JI da Gandra e E. B.1/JI de Sampaio). Todas se situam em Ermesinde, sendo que a ESE, especificamente, está situada no centro da cidade, na *Praceta António Ferreira Gomes*, concelho de Valongo.

A ESE surgiu em 1969/70 como Escola Técnica de Ermesinde e só em 1986 recebeu a atual designação. No entanto, as condições algo precárias provenientes da degradação do edifício e o elevado número de alunos têm causado alguns entraves ao normal funcionamento e, em alguns casos, ao desenvolvimento de um contexto escolar de maior qualidade. Para se ter uma ideia mais precisa, segundo o jornal *online* local VerdadeiroOlhar.pt (2013: para. 3), a escola deveria albergar cerca de 50 turmas, mas em 2007 recebeu 70 e no ano letivo de 2010/2011 o problema agravou-se, sendo que existiam 85 turmas e mais de 1800 alunos diurnos e 200 noturnos, provenientes quer da freguesia sede, quer de outras freguesias do concelho de Valongo e ainda de concelhos próximos, como Maia, Santo Tirso, Gondomar, Penafiel e Paredes. A necessidade de melhoria já foi comunicada às entidades competentes, e estes problemas tendem a ser minimizados através do empenho e dedicação dos Órgãos Governativos, Associação de Pais e cerca de duzentos docentes, que procuram promover “o sucesso educativo através da formação integral dos seus alunos, apostando no desenvolvimento de competências próprias do ser social que assegurem uma vida de qualidade” (*Projecto Educativo*, 2009: 10). Este esforço educativo conta também com a ajuda do pessoal não-docente, que para além de ajudar e apoiar os professores em questões mais técnicas, como a verificação do estado dos materiais, procura fazer cumprir o projeto educativo acima referido.

Esta escola, que funciona em regime diurno e noturno (8h15 - 23h45), é, em termos curriculares, detentora de uma vasta e variada oferta, incluindo 3.º Ciclo do Ensino Básico Regular, Ensino Secundário, com Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, Artes Visuais) e Cursos Profissionais

(Animador Sociocultural, Técnico de Secretariado, Técnico de Mecatrónica, Técnico de Design Gráfico, Técnico de Receção, Técnico de Apoio Psicossocial, Técnico de Eletrotecnia), Cursos de Educação e Formação (Pintor e Decorador Cerâmico - Tipo 2, Empregado Comercial - Tipo 2, Eletricista de Instalações - Tipo 3, Assistente Administrativo - Tipo 3), Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis, com Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades) e Cursos Tecnológicos (Administração, Ação Social), e Centro de Novas Oportunidades (R.V.C.C.). Mais recentemente, no ano letivo de 2013/2014, a escola decidiu receber, a título de experiência, uma turma de 5.º ano, pertencente, portanto, ao 2.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito às línguas estrangeiras, que são uma das áreas de interesse deste estudo, para além do Inglês, os alunos podem optar, no 3.º Ciclo, pelo Francês ou Espanhol e, no Secundário, pelo Alemão. Para além desta oferta curricular e por forma a desenvolver uma formação complementar que dá ainda mais visibilidade aos objetivos do projeto educativo, a escola preocupa-se em promover projetos paralelos no âmbito disciplinar, interdisciplinar, escolar, interescolar e interinstitucional, como o Desporto Escolar e o Clube de Alemão, que se destina àqueles alunos que, não tendo esta língua estrangeira no seu plano curricular, demonstram, no entanto, curiosidade e interesse em a aprender.

De referir será, ainda, o facto de, apesar de a ESE estar inserida num contexto económico-social médio-baixo, nunca se terem registado problemas graves no que diz respeito a casos de violência e indisciplina. Pelo contrário, é notório um ambiente agradável e acolhedor entre alunos e funcionários docentes e não-docentes.

Em relação aos recursos físicos disponíveis nesta instituição, a ESE dispõe de sete edifícios, entre eles o Bloco Administrativo, os Blocos A, B e C, Bloco de Mecânica (Bloco D), Ginásio e um bloco pré-fabricado que se destina a aulas de projeto, encontros da Associação de Estudantes e do Clube do Ambiente. Possui, ainda, um campo de jogos e uma pista pedonal, um auditório para 98 pessoas, polivalente, cantina, papelaria, bar, espaços destinados ao funcionamento de serviços (Secretaria, SASE), bem como ao funcionamento das Associações de Pais e de Estudantes, a reuniões com os diretores de turma e professores e a gabinetes específicos (Diretor, Psicóloga Escolar, Gabinete de Educação Especial e Centro de Novas Oportunidades). Por sua vez, a biblioteca está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, garantindo a consulta documental em vários suportes, a utilização de computadores, serviço de fotocópias e impressão, empréstimo escolar e domiciliário.

Finalmente, é de referir que, embora seja uma escola relativamente antiga e à qual não se pode atribuir o nível de excelência que dá reconhecimento e estatuto a tantas outras escolas, tem-se verificado uma preocupação e esforço crescentes em acompanhar a evolução

tecnológica, por forma a fazer face às necessidades pedagógico-didáticas das várias disciplinas. Deste modo, é possível utilizar de forma partilhada e fazer circular pelas salas de aula equipamentos, como televisores, leitores de vídeo e DVD, computadores e projetores multimédia, quando não disponíveis na própria sala. É por isso que a ESE se revela uma escola que, num contexto atual de evolução tecnológica, constitui um enorme desafio, já que os professores que nela trabalham devem estar preparados para os imprevistos decorrentes dos frequentes problemas tecnológicos. Isto permitir-lhes-á desenvolver uma dupla capacidade na hora de planificar as suas aulas: a capacidade de gerar planos de aula mais interativos e a capacidade de complementar esses planos com outros de cariz tradicional.

Concluindo, embora em 2013 a ESE se encontrasse numa posição mediana quanto ao ranking das escolas referentes a esse ano (211.º, com média de exames de 10,65 valores e de média final 12,72), a verdade é que se trata de uma escola com um ambiente agradável sob o ponto de vista quer dos funcionários, quer dos alunos.

1.2. As Turmas

Em virtude da colocação tardia dos estagiários, tornava-se urgente em finais de setembro, inícios de outubro reunir com as Orientadoras para ter conhecimento das turmas disponíveis para realizar estágio. Como estagiárias do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, era suposto trabalharmos com ambos os ciclos. Como tal, para Inglês estavam disponíveis as turmas do 9.º B e 9.º D no 3.º Ciclo e apenas a do 10.º C para o Secundário. No 9.º ano foi-me atribuída a turma do 9.º B e a do 10.º C foi partilhada com a colega estagiária.

No que diz respeito ao Alemão, existiam apenas turmas do Secundário, uma de 10.º (G) e uma de 11.º (G). Foi acordado, então, com a Supervisora da Faculdade, Dra. Simone Tomé, e com a Orientadora da escola, Dra. Júlia Miranda, que ambas as estagiárias iriam partilhar as duas turmas, lecionando apenas 10.º ano no 1.º e 2.º períodos e 11.º ano no 3.º período.

A seguir apresenta-se uma descrição das duas turmas que, pelas suas características, foram escolhidas para participar no projeto de investigação-ação.

1.2.1. Inglês: 9.º B

A turma do 9.º B era constituída por 20 alunos: 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Esta era uma turma considerada reduzida tendo em conta as diretrizes do Ministério da Educação e Ciência relativamente ao tamanho das turmas de 3.º Ciclo do Ensino Básico (mínimo de 26 alunos e máximo de 30). Contudo, 2 dos alunos (ambos do sexo masculino) foram diagnosticados de NEE (Necessidades Educativas Especiais), o que nos leva de volta às diretrizes anteriormente referidas. Segundo estas, quando uma turma inclui alunos com necessidades educativas especiais não pode ter mais do que 20 alunos e um máximo de 2 NEE. Nesta turma em concreto foi-me possível observar que estas necessidades educativas eram apenas visíveis num aluno, que revelava falta de concentração ou dificuldades cognitivas quando solicitado para participar. O outro aluno identificado aparentemente não revelava qualquer tipo de dificuldade, sendo bastante participativo e demonstrando um bom nível de Inglês. Na realidade, este aluno estava diagnosticado com dislexia e apenas se notava o problema no âmbito da produção escrita. Como tal, tornou-se desde logo necessário manter estes alunos motivados para a disciplina, procurando estratégias para os ajudar a minimizar os seus problemas.

Após informações várias sobre a turma por parte da Orientadora, passei a uma fase de observação simples das suas aulas, de forma a poder retirar as minhas conclusões sobre a turma, em geral, e os seus elementos, em particular. Mais uma vez, reforço que a colocação tardia dos estagiários levou a que determinados processos tivessem sido encurtados ou mesmo agrupados, como é o caso desta observação que, por uma questão de economia de tempo, teve que incluir imediatamente ilações gerais e específicas. As minhas primeiras impressões relativamente à turma foram pouco positivas, pois desde início a falta de motivação para a disciplina e para a própria língua, aliada a um ambiente barulhento e pouco participativo, tornou-se notória. Poucos eram os elementos que participavam ativamente e a situação tendia a agravar-se nas aulas de 45 minutos que decorriam à sexta de tarde, após o almoço.

Por outro lado, apesar de a turma ter alunos com um nível de Inglês bom, muitos outros revelavam bastantes limitações para o que é exigido nesta fase (B1), o que dificultará o atingir do nível previsto para o final do 9.º ano, imposto pelas recentes *Metas Curriculares*. Ou seja, no final do 8.º ano os alunos deveriam ter atingido o nível A2⁺, referenciado no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*:

É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. (Conselho da Europa, 2001: 49)

Contudo, segundo observei, esta não é a realidade para esta turma, já que muitos dos seus elementos demonstravam dificuldades em lidar com vários aspetos básicos da língua, como a conjugação do presente e de outros tempos verbais e o domínio de léxico inerente a temas que são constantemente revistos. Estas dificuldades revelavam-se a vários níveis das competências da língua, mas sobretudo na competência escrita e oral, sendo que muitos destes alunos recorriam frequentemente à língua materna (LM) para expressar as suas ideias, enquanto os alunos com menos dificuldades tendiam a evoluir num sentido mais positivo. Os resultados dos testes, por sua vez, refletiam esta realidade díspar, revelando por parte dos alunos a falta de uma compreensão mais profunda e significativa dos itens lecionados, muitas vezes aliada à falta de motivação em entender algo que aparentemente é inútil.

O quadro torna-se ainda mais grave perante o facto de atualmente o 9.º ano ser um ano decisivo quanto à língua inglesa, pois a partir do ano letivo de 2013/2014 as diretrizes do GAVE tornaram obrigatória a realização de um exame de Inglês (*Key For Schools PORTUGAL*²) que confere aos alunos um nível dentro da avaliação de CAMBRIDGE.

Concluindo, esta turma era, na realidade, constituída por alunos desmotivados, sem empenho para a aprendizagem da língua inglesa. Deste modo, embora esteja consciente de que um projeto com uma duração tão curta terá dificuldade em colmatar essa falta de motivação, sou otimista ao ponto de pensar que este poderá ser um ponto de viragem e uma forma de alertar as consciências para a necessidade de evoluir, mostrando aos alunos como o Inglês pode ser divertido e útil.

1.2.2. Alemão: 10.º G

A turma de Alemão (10.º G) revelou-se uma turma peculiar sobretudo quanto ao número de alunos, que no início do ano letivo eram 28 (17 raparias e 11 rapazes) e depois diminuíram gradualmente até aos 22. Tendo em conta, novamente, as diretrizes do Ministério da Educação e Ciência no que toca à composição das turmas do Ensino Secundário (26 no

² Para mais informação, consultar: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/515.html>.

mínimo e 30 no máximo), a turma quase atingia o limite máximo previsto. Para além disso, poderei ao mesmo tempo afirmar, tendo em consideração informações relativas a anos anteriores, que é invulgar uma turma de Alemão ter tantos alunos (no ano anterior, haviam sido cerca de 15, e na turma do 11.º do presente ano letivo eram apenas 11 alunos). De acordo com a opinião de alguns dos docentes da escola, o facto de haver um tão grande número de alunos interessados nesta língua estrangeira estaria relacionado com uma campanha “promocional” e de sensibilização para a importância do Alemão nos dias de hoje junto dos alunos do 9.º ano, campanha essa liderada pela Orientadora de estágio de Alemão no ano letivo de 2012/2013, que se repetiu em 2013/2014.

Ao longo do tempo, e com as informações que foram sendo transmitidas pela Orientadora, começou a evidenciar-se o contexto social e familiar desestruturado de que muitos destes alunos provinham. Tornava-se visível a existência de graves problemas psicossociais, que chegaram a tentativas de suicídio, e que, em alguns casos, levaram à desistência de alguns alunos. Para a diminuição do número de alunos na turma de Alemão contribuiu também a desistência de alunos que, por não se terem adaptado à disciplina ou ao curso em geral, pediram para serem transferidos, e de alunos que, por excesso de faltas estariam reprovados e, como tal, deixaram de frequentar as aulas.

Durante o meu processo inicial de observação simples, pude concluir que, em geral, a turma apresentava um comportamento razoável e notas medianas, embora me parecesse que se constituía de alunos pouco dedicados. Os testes refletiam essa realidade e foi notória, em muitos casos, uma descida progressiva das notas à medida que a matéria se tornava mais complexa, exigindo mais concentração e tempo de estudo. Note-se que esta é uma turma de nível inicial de Alemão e que, por ter começado da base (cumprimentos, dados pessoais, etc.), é natural que os alunos tenham conseguido notas mais razoáveis no início, sem se terem empenhado muito. Inicialmente, notava-se, também, uma maior motivação para a aprendizagem da língua, que prometia a descoberta de uma nova realidade, de uma nova cultura, de um novo mundo. No entanto, essa motivação foi-se desvanecendo, mantendo-se apenas a curiosidade naqueles alunos que desde início haviam demonstrado grandes capacidades e interesse na aprendizagem da língua alemã. Esta desmotivação levou a uma dificuldade generalizada de retenção/memorização de conhecimentos, que, muitas vezes, de um dia para o outro eram esquecidos, tornando necessária uma revisão constante dos conteúdos. Para além disso, em geral, os alunos denotavam falta de maturidade e de objetivos pessoais, falta essa que os levava a desperdiçar e a não compreender os conhecimentos que lhes eram veiculados. Apesar disso, em algumas situações, os alunos mostravam-se participativos e cooperantes, sobretudo se as tarefas exigidas apresentassem um carácter mais

lúdico. Pelo que fui observando, talvez pela dinâmica estabelecida pela docente da disciplina e pelo uso frequente de linguagem corporal e de expressões recorrentes, os alunos entendiam, em geral, as instruções dadas, embora levassem bastante tempo para executar e concluir as tarefas. Para além disso, poderá afirmar-se que dos três blocos de 90 minutos semanais, apenas o de sexta era realmente proveitoso, uma vez que a turma se encontrava dividida em dois grupos, permitindo à Professora-orientadora e às Professoras-estagiárias perceber quais os alunos que necessitavam de ajuda e a melhor forma de a potenciar e direcionar.

Por outro lado, durante as minhas observações fui percebendo que a turma evidenciava diferentes ritmos de aprendizagem, apesar de ser esperado de todos o nível A1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* no final do 10.º ano. Leia-se a este propósito:

É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. (Conselho da Europa, 2001: 49)

Na verdade, fui notando que os bons alunos seriam capazes de evoluir rapidamente e de se adaptar às instruções e atividades propostas, enquanto os alunos com mais dificuldades teriam graves problemas em adaptar-se e evoluir. Apesar de se encontrarem, ainda, num nível inicial em que há pouco uso de estruturas complexas, alguns alunos revelavam uma maior tendência para usar a LM em vez da língua-alvo.

Concluindo, apesar de no início ter demonstrado alguma motivação, gradualmente foi-se instalando nesta turma um certo desinteresse pela língua, à semelhança da turma de Inglês. Por isso, pode afirmar-se que também estes alunos necessitavam de situações realistas para aprender a língua alemã, ou seja, situações que se aproximassem das suas necessidades reais, comprovando-lhes a importância do Alemão como língua do passado, do presente e do futuro.

2. Identificação e justificação da pertinência do tema

Nos últimos anos, tem-se verificado uma crescente preocupação com o estudo e a melhoria das competências orais e escritas no ensino das LE. Muitos têm sido os estudos que, de uma forma mais ou menos aprofundada, se debruçam sobre questões da oralidade e da escrita, que nas escolas portuguesas se consideram frequentemente relegadas para segundo plano. Prova desta preocupação atual é, por exemplo, a longa lista de dissertações sobre o ensino de uma

segunda língua, direta ou indiretamente, relacionadas com essas competências. Outro tema recorrente tem sido o uso das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de uma LE que defende que o professor deve manter-se tecnologicamente atualizado, ajudando os alunos a terem um papel mais ativo na sua própria educação.

Por outro lado, assiste-se a uma desatenção a temas como a gramática e a leitura, que têm perdido terreno na área da investigação educacional e que, por isso, não têm sido alvo de melhorias. O exaustivo tratamento de temas como os acima referidos foi uma das minhas primeiras motivações para a escolha do meu tema. Queria, na realidade, distanciar-me de tudo o que tem vindo a ser feito na área educacional e, como tal, escolher e atuar em áreas que neste momento estão a ser relegadas para segundo plano. No entanto, este processo de escolha foi um tanto ou quanto conturbado, pois inicialmente não estava a conseguir sequer delimitar uma área geral de intervenção. Com ainda pouca observação e, como tal, pouco conhecimento das turmas, o primeiro problema que se tornava evidente era a falta de motivação, questão, que por ser muito abrangente, não se revelava de fácil tratamento. Tratar a falta de motivação como tema do meu trabalho afigurava-se-me demasiadamente generalista e não aplicável à turma de Alemão que demonstrava inicialmente motivação para aprendizagem desta LE. Na realidade, num estágio bidisciplinar, encontrar um tema que seja comum e pertinente para ambas as turmas de cada uma das disciplinas torna-se o primeiro dilema de muitos professores-estagiários, sobretudo se o perfil dos alunos for bastante díspar, deixando evidenciar necessidades muito diferentes.

Deste modo, continuei com o meu processo de observação (simples) em sala de aula, convencida de que, como nota Ruth Wajnryb (1992: 1), este permite que o professor-investigador conheça melhor as suas turmas e possa identificar possíveis áreas de atuação, bem como ter conhecimento das práticas, técnicas, métodos e procedimentos pedagógicos comuns naquela sala de aula. Assim, não só a observação das aulas das Orientadoras, mas também a observação durante as minhas primeiras aulas com estas turmas levaram-me a refletir sobre as práticas pedagógicas e sobre as competências linguísticas mais frequentemente trabalhadas e desenvolvidas na sala de aula. Cheguei à conclusão de que, embora a competência gramatical seja uma das mais trabalhadas, a forma como é feita não difere muito ou até nada da forma como eu mesma aprendi, o que me levou a concluir, numa segunda perspetiva, que a gramática não tem sido alvo de grandes estudos de investigação, estudos de terreno que possam comprovar os problemas e trazer melhorias realistas para as escolas portuguesas. Estava, então, escolhido o tema geral da minha investigação-ação.

Recorrendo a conhecimentos anteriores das unidades curriculares de “Didática do Inglês” e “Didática do Alemão”, do primeiro ano do mestrado, e consultando bibliografia recente,

consegui delinear e delimitar um tema mais preciso que mostrasse uma nova faceta e uma nova abordagem da gramática. Para esta delimitação contribuiu também a troca de ideias com outros professores-estagiários que, em conversas informais, foram dando a entender que notavam nos seus alunos sérias dificuldades em compreender a gramática e que, em muitos casos, este era um dos grupos com pior cotação nos testes. Sempre fui de opinião de que a troca de ideias traz inúmeras vantagens em todas as áreas, e a docência não é exceção.

Através de todos estes processos, concluí que os alunos têm uma crescente necessidade de sentir que aquilo que aprendem é útil e aplicável no seu dia-a-dia e que, por isso, precisam de ser expostos a uma abordagem da gramática que deposite neles uma maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem, obrigando-os a centrarem-se, sobretudo, no significado e na utilidade de um determinado item gramatical, de forma a torná-lo mais significativo e, consequentemente, memorável. Na realidade, o modo como, frequentemente, muitos professores ainda insistem em ensinar a gramática, ou seja, como um conjunto restrito e isolado do resto das competências, não é o mais correto, pois, se a interpretarmos como um compartimento estanque na aula, desprovido de sentido, os alunos, muito provavelmente, não serão levados a experimentar uma progressão linguística. Para além disso, reforce-se, ainda, a ideia de que, se o professor optar somente por uma abordagem tradicional do ensino da gramática, isto poderá levar muitos alunos a um estado agravado de desmotivação e insegurança na hora de se expressarem na LE. Acredito, pois, que a ênfase na gramática não deve ser dada através do ensino descontextualizado, mas sim através do significado que o conhecimento ligado ao funcionamento da língua pode constituir ao nível comunicativo. Ou seja, apresentar os conteúdos gramaticais dentro de um contexto possibilita e estimula o desenvolvimento das competências interpretativas e das competências produtivas. Com esta ideia, delimitava, então, o meu projeto à abordagem indutiva da gramática nas aulas de LE, nomeadamente de Inglês e de Alemão.

As Orientadoras da escola e os Coorientadores da Faculdade acolheram positivamente o meu projeto, ainda que com alguma surpresa, pois, segundo eles, raramente a gramática é alvo de escolha dos professores-estagiários, o que só vinha comprovar aquilo que atrás referi. Devido à possível natureza extensiva dos dados a analisar fui aconselhada a delimitar, ainda mais, o estudo, centrando-me naqueles alunos que demonstrassem mais dificuldades na aprendizagem da gramática, o que me conduziu finalmente à questão de partida a que este estudo pretende responder: *Uma abordagem indutiva poderá ajudar os alunos com mais dificuldades a desenvolverem uma melhor compreensão da gramática na aprendizagem de línguas estrangeiras?*

Após concluir que, de facto, este estudo se revelava pertinente e relevante, era necessário aferir sobre a competência gramatical dos alunos, procurando, assim, isolar aqueles com maiores dificuldades, para poder analisar mais concretamente os dados e iniciar a minha intervenção. Este processo de delimitação foi denominado Ciclo 0 e será descrito no *Capítulo III* deste relatório.

Capítulo II

1. Enquadramento teórico

O enquadramento teórico refere-se, segundo Marie-Fabienne Fortin a “um processo, a uma forma ordenada de formular ideias, de as documentar em torno de um assunto preciso, com vista a chegar a uma conceção clara e organizada do objecto em estudo” (2003: 39). Essas ideias podem resultar de uma observação, de uma inquietação pessoal ou, até, de um conceito, mas deverão ser sempre fundamentadas com uma pesquisa e apresentação de literatura que apoiem a investigação.

Como tal, este capítulo tem por objetivo a introdução genérica das principais bases teóricas e conceptuais relevantes para a concretização do(s) objetivo(s) deste trabalho e para esclarecer e dar um contexto teórico sobre o tema abordado. Pretende-se, primeiro, apresentar uma perspetiva histórica dos métodos de ensino-aprendizagem da gramática comuns às LE, procurando-se mostrar como o ensino da gramática tem sido alvo de constantes e controversas discussões. De seguida, enquadra-se a questão da gramática e da competência gramatical numa breve descrição do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, já que este é um documento de importância central para a regularização do ensino das LE na Europa da atualidade. Para concluir este ciclo teórico, apresenta-se uma definição de gramática dedutiva e indutiva, bem como a distinção entre elas.

1.1. Perspetiva histórica do ensino da gramática

Seja qual for a motivação – económica, diplomática, social, comercial ou militar –, a necessidade de comunicar com falantes de outra língua é muito antiga. Deste modo, aprender uma LE é desde há muitos séculos considerado como crucial para a formação do indivíduo, principalmente para aqueles que se veem obrigados a lidar diariamente com outras culturas.

O conhecimento de línguas estrangeiras possibilita a comunicação em diversos contextos, tornando mais fácil o acesso a: novas oportunidades profissionais dentro e fora do país de origem (em atividades ligadas ao turismo e comércio, e empresas com negócios a nível internacional e obtenção de emprego dentro da área de formação); melhores oportunidades académicas, desde a leitura de literatura importante/obrigatória numa LE até ao ingresso numa universidade estrangeira; e ainda oportunidades do quotidiano como a capacidade de comunicar noutra língua sempre que tal seja necessário. Hoje em dia pode, ainda, afirmar-se que, com a emergência da era digital, é (quase) impossível não se ter conhecimento de, pelo menos, algumas expressões ou palavras comuns numa outra língua, nomeadamente o Inglês.

Neste sentido, no ensino das línguas, a gramática foi ocupando um lugar de destaque ao longo dos séculos, sendo que a dinâmica de ensino teve obrigatoriamente que se adaptar à evolução dos tempos e do pensamento científico. Os métodos foram, então, acompanhando essas exigências, o que levou a uma evolução das correntes metodológicas e das abordagens à gramática que, apesar de se revelarem importantes, estiveram sempre envoltas em controvérsia, ora assumindo um papel fulcral e primário, ora sendo relegadas para segundo plano. Segundo Henry Douglas Brown:

A glance through the past century or so of language teaching will give an interesting picture of how varied the interpretations have been of the best way to teach a foreign language. As disciplinary schools of thought – psychology, linguistics, and education, for example – have come and gone, so have language-teaching methods waxed and waned in popularity. (2001: 16)

Por sua vez, e a reforçar a controvérsia sobre qual o melhor método para ensinar uma LE, nomeadamente para ensinar gramática, N.S. Prabhu afirma que:

If those who declare that there is no best method are asked why, the most immediate and frequent answer is likely to be ‘Because it all depends,’ meaning that what is best depends on whom the method is for, in what circumstances, for what purpose, and so on. That there is no best method therefore means that no single method is best for everyone, as there are important variations in the teaching context that influence what is best. (1990: 162)

Assim, de acordo com este autor, a adoção de um método depende do contexto em que se ensina uma determinada LE, podendo esse contexto relacionar-se com questões sociais, educacionais, com o próprio docente (crenças, formação, competências) e ainda com os alunos (idade, aspirações, conhecimentos e atitudes perante a aprendizagem). Na realidade, toda esta controvérsia resulta do facto de, segundo Jeremy Harmer (1991: 37), não se saber ao certo como se desenrola o processo de aprendizagem das línguas estrangeiras, não obstante os

intensos esforços de pesquisa dedicados à descoberta de como as pessoas aprendem. Tornase, pois, importante debruçarmo-nos sobre a forma como o ensino da gramática é e foi sendo perspectivado pelas diferentes correntes metodológicas, procurando analisar o grau de relevância atribuído por cada uma delas à gramática no ensino-aprendizagem das LE.

Autores como A. P. R. Howatt (1991) e Gerhard Neuner e Hans Hunfeld (1993) identificam como principais correntes metodológicas o Método Clássico ou Método Gramática-Tradução, o Método Direto, o Método Audiolingual, a Abordagem Cognitiva e o Método Comunicativo, que apresentarei em seguida de forma sumária.

1.1.1. Método Clássico

Sob o ponto de vista cronológico, até ao final do século XVII, a falta de métodos apropriados para o ensino de uma LE e a falta de interesse público relativamente a línguas que não fossem as clássicas, ou seja, o Latim e o Grego, levou à falta de preocupação em perspetivar esta vertente do ensino (Howatt, 1991: 32). Contudo, a partir desta altura, com os primeiros passos da Revolução Industrial e Comercial, que levou a uma maior necessidade de contactar com outros povos, as chamadas línguas modernas (Inglês, Francês, Alemão...) foram ganhando terreno e timidamente começaram a ser incluídas em alguns dos currículos académicos, levando a uma certa preocupação com os métodos de ensino das mesmas enquanto línguas estrangeiras.

Apesar de o Latim e o Grego estarem a cair em desuso e de, aos poucos, começarem a ser designados de “línguas mortas”, achou-se por bem, e por falta de conhecimento de um outro método de ensino, transpor o método de ensino destas línguas para o ensino das chamadas “línguas vivas” ou modernas, tal como afirmam Neuner e Hunfeld: «Vorbild war dabei der Unterricht der 'alten Sprachen“ (Griechisch; Latein), die den Sprachunterricht in den Gymnasien beherrschten» (1993: 19). Surgia, assim, a primeira abordagem que, no final do século XVII e durante os séculos XVIII e XIX, caracterizou o ensino das LE no ocidente, ou seja, o Método Clássico.

Este método centrava-se não no uso da língua como instrumento de comunicação, mas sim na compreensão das regras gramaticais e nas estruturas sintáticas de um determinado idioma. A língua era encarada como um conjunto de regras e de exceções gramaticais, sendo a sua base a escrita. Para além disso, considerava-se que o domínio total de uma língua só era possível quando o aluno detinha todos os conhecimentos gramaticais e que a língua materna era o sistema de referência para comparação na aprendizagem da língua estrangeira (tradução

da LM para a LE). Deste modo, na sala de aula trabalhava-se e valorizava-se a memorização repetitiva de listas de vocabulário e frases descontextualizadas, a tradução e memorização de textos literários na e sobre a LE e os exercícios escritos, não havendo, portanto, espaço para a prática oral. Na realidade, se tivermos em conta que o objetivo primordial da aprendizagem de uma LE na era das línguas clássicas (Latim e Grego) era o exercício intelectual e, por vezes, a aquisição de competências de leitura, não é de todo estranha esta falta de preocupação com a oralidade. Conclui-se, portanto, e de acordo com Larsen-Freeman (2001: 18), que a aprendizagem da gramática seguia um processo dedutivo, ou seja, apresentava-se a regra e alguns exemplos que os alunos deviam memorizar para depois aplicar em frases soltas. Deste modo, a língua aprendia-se através de uma sequência de regras isoladas que se analisavam e memorizavam e o léxico surgia descontextualizado, passando a prática pela tradução e comparação com a LM. O aluno assumia uma atitude passiva, enquanto o papel do professor, figura central deste processo de ensino-aprendizagem, passava apenas por colocar aos aprendentes questões para testar os seus conhecimentos da língua e, ao mesmo tempo, puni-los, muitas vezes fisicamente, caso esse conhecimento se revelasse insuficiente ou errado. O erro era visto como negativo e devia ser corrigido no momento em que se cometia.

Por se centrar exclusivamente nas estruturas gramaticais da língua, não dando espaço para a prática de outras competências, nomeadamente as comunicativas, este método (mais tarde renomeado de Gramática-Tradução), já criticado por Coménio e John Locke aquando da sua aplicação no ensino das línguas clássicas, foi considerado ineficaz e demasiado rígido para o ensino das línguas modernas. Isto porque, segundo Neuner e Hunfeld (1993: 31), não fazia sentido ensinar uma língua com a qual as pessoas se comunicavam com meios e regras de uma língua morta, em que as palavras e frases soltas e descontextualizadas não interessavam aos alunos, para além de não os prepararem para as competências produtivas, como a escrita e a fala. Apesar de este método não ter sido totalmente posto de parte, já que, segundo Brown (2001: 19), é de fácil aplicação, não exigindo muitas competências por parte dos professores, nesta altura as críticas abriram as portas a novos estudos que permitiram o aparecimento de um novo método.

1.1.2. Método Direto

No final do século XIX, princípios do século XX, assim que a legitimidade do Método Clássico começou a ser questionada, sobretudo pelas lacunas da sua aplicação no sistema educativo público, um novo método começou a desenvolver-se. Começava, aqui, a era do Método Direto, cujas raízes estão no Método de Séries atribuído por Brown (*idem*) ao professor de Latim François Gouin, que, descontente com a sua aprendizagem pessoal da língua alemã através do Método Clássico, decidiu explorar e delinear uma nova forma de ensinar e aprender línguas estrangeiras. Gouin propunha uma nova visão do ensino que desde logo eliminava a tradução e o ensino explícito da gramática, passando por um ensino direto e conceptual através de uma série de frases conectadas entre si e de fácil compreensão. Gouin advogava que o ensino-aprendizagem de uma LE se processava de forma semelhante ao da LM. Contudo, as suas ideias pareciam ser demasiado avançadas para a sua época e apenas uma geração depois se tornaram realmente populares, com o alemão Charles Berlitz e o seu Método Direto. As premissas eram semelhantes, senão iguais, às de Gouin e, como tal, entendia-se o ensino-aprendizagem das LE como sendo semelhante à aprendizagem da primeira língua. As aulas estavam repletas de interação oral e espontânea, usando-se unicamente a língua de chegada, e a análise de regras gramaticais ou estruturas sintáticas não estava contemplada, sendo, portanto, um dos aspetos significativos deste método a aprendizagem indutiva da gramática. Larsen-Freeman escreve a este propósito: “students are presented with examples and they figure out the rule or generalization from the examples” (2001: 29). A ideia passava pela convicção de que a explicação gramatical seria dispensável, uma vez que, através da prática da oralidade em contextos reais, a compreensão surgiria naturalmente.

Resumindo, a ideia principal deste método era a aprendizagem das línguas a partir de textos, em que a gramática ficava para segundo plano e, também, a aprendizagem por imitação, que levaria não à tradução, mas a uma reflexão sobre as línguas. Tendo, então, como pressuposto revolucionário a ideia de que se devia aprender uma LE do mesmo modo que as crianças aprendem a falar desde que nascem, isto é, de uma forma “natural”, Jack C. Richards e Theodore S. Rodgers (1986: 9-10) reconhecem como princípios base deste método as seguintes características:

- o ensino da língua faz-se exclusivamente através da língua de chegada;
- só se ensinam o vocabulário e as estruturas quotidianas;

- as competências de comunicação oral desenvolvem-se numa progressão graduada e organizada à volta de intercâmbios com perguntas e respostas entre professores e alunos em turmas pequenas e de forma intensiva;
- a gramática deverá ser ensinada de forma indutiva;
- os novos tópicos introduzem-se oralmente;
- o vocabulário concreto ensina-se através de demonstração, objetos e desenhos; e o vocabulário abstrato através da associação de ideias;
- ensinam-se a expressão e a compreensão oral;
- a pronúncia e a gramática corretas são destacadas.

Neste quadro, o professor, que deveria ser nativo e modelo de imitação, deixa de ser o centro do processo, para passar a ser um elemento facilitador e proporcionador da aprendizagem, fornecendo aos alunos os elementos linguísticos indispensáveis, sempre que tal se revelasse necessário, e criando um contexto real para comunicar com eles. Ao mesmo tempo, os alunos deixam de ter um papel tão passivo dentro da sala de aula, como tinham no Método Clássico, e a aprendizagem passa a ser, de certo modo, responsabilidade sua. No entanto, e apesar de se ter tornado popular em escolas privadas de línguas, graças ao seu cariz um tanto ou quanto revolucionário, nas escolas públicas este método foi adotado de modo tímido, por ser considerado de difícil aplicação prática, tal como sugere Brown:

But almost any “method” can succeed when clients are willing to pay high prices for small classes, individual attention, and intensive study. The Direct Method did not take well in public education, where the constraints of budget, classroom size, time, and teacher background made such a method difficult to use. Moreover, the Direct Method was criticized for its weak theoretical foundations. Its success may have been more a factor of the skill and personality of the teacher than of the methodology itself. (2001: 22)

Para além disso, segundo deixa antever Larsen-Freeman, apesar de a ênfase deixar de estar no ensino explícito da gramática para passar a estar na expressão oral, os alunos continuaram a realizar atividades de índole gramatical, como, por exemplo, exercícios de preenchimento de espaços (*gap-filling*):

All the items are in the target language; furthermore, no explicit grammar rule would be applied. The students would have induced the grammar rule they need to fill in the blanks from examples and practice with earlier parts of the lesson. (2001: 31)

Mesmo assim, após experienciar um período de declínio nos anos 30 (século XX), em que muitos voltaram ao Método Clássico, o Método Direto acabou por servir de inspiração ao método seguinte (Brown, 2001: 22).

1.1.3. Método Audiolingual

Com o fracasso dos dois métodos anteriores e com o eclodir da Segunda Guerra Mundial, a necessidade de um novo método de ensino das línguas estrangeiras tornou-se evidente, sobretudo nos Estados Unidos da América. Após entrarem na Guerra, os Americanos chegaram à conclusão de que era urgente ter soldados proficientes (principalmente em termos orais), quer nas línguas dos povos aliados, quer nas dos povos inimigos (*idem*). Deste modo, foram adotados e adaptados alguns pressupostos do Método Direto para se formar um novo, denominado de “Método do Exército”. Graças à sua aparente eficácia, o método tornou-se popular e nos anos 50 foi introduzido no contexto académico, passando a chamar-se Método Audiolingual.

Tendo por base concepções estruturalistas e comportamentalistas (behaviouristas), sobretudo a concepção do ciclo estímulo – resposta – reforço (positivo ou negativo) de Skinner³, que defendia que a aprendizagem resulta da formação e de hábitos de condicionamento, acreditava-se que a linguagem era um tipo de hábito resultante desse mesmo ciclo. Ao mesmo tempo, o desempenho na aprendizagem da língua dependia dos reforços positivos e negativos recebidos aquando do processo de aprendizagem (Harmer, 1991: 52). As técnicas de repetição mecânica recorrentes permitiam criar no aluno hábitos linguísticos necessários para adquirir a LE, para além de proporcionar a obtenção de uma melhor pronúncia. Por outro lado, era necessário formar o aluno nas quatro componentes básicas da língua (expressão oral e escrita e compreensão oral e escrita), tendo sempre como ponto de partida a expressão oral. Assim, o Método Audiolingual caracterizava-se pelos exercícios de memorização e prática constantes (exercícios de transformação, de preenchimento de espaços), seguidas de reforços positivos ou negativos, com o objetivo de formar nos alunos o hábito de usar a LE de forma correta e adequada, à semelhança de um

³ Partindo do pressuposto de que o ambiente condiciona o ser humano e o seu comportamento, Skinner defendia que a manipulação do meio permitia a manipulação do Homem. Segundo ele, esta manipulação podia ser feita através de estímulos que levam a uma determinada reação (resposta), a qual vai ser seguida por um novo estímulo chamado “reforço”. Para ele existiam dois tipos de reforços: o reforço positivo, quando o estímulo era composto por uma ocorrência agradável para o sujeito (recompensa); e o reforço negativo, quando o estímulo envolvia o afastamento de algo desagradável para o sujeito (ação que evita consequência indesejada). [Informação disponível em: <http://www.bf Skinner.org/behavioral-science/definition/>].

falante nativo. Acredita-se que o facto de as novas estruturas serem aprendidas pela repetição e pelo reforço fazia com que se evitassem os erros de transferência da LM. Outras características deste método são: o uso intensivo de materiais visuais e auditivos, o uso exclusivo da LE em sala de aula e a ausência de explicações gramaticais. Tanto o vocabulário quanto a estrutura da língua são apresentados e praticados passo-a-passo e de modo contextualizado, de preferência no quotidiano dos próprios alunos, e o objetivo dos trabalhos é fazer com que cada estudante se expresse sem erros na LE (Harmer, 1991: 64).

Apesar de algumas semelhanças com o movimento metodológico anterior, o Método Audiolingual divergia em alguns dos seus pressupostos, nomeadamente no que ao estatuto da gramática no ensino das segundas línguas diz respeito, tal como afirma Larsen-Freeman:

The Audio –Lingual Method, like the Direct Method (...) is also an oral-based approach. However, it is very different in that rather than emphasizing vocabulary acquisition through exposure to its use in situations, the Audio-Lingual Method drills students in the use of grammatical sentence patterns. It also, unlike the Direct Method, has a strong theoretical base in linguistics and psychology. (2001: 35)

Deste modo, parece não haver lugar para a reflexão sobre a utilização da gramática, já que o objetivo é ensinar a língua e não sobre a língua e, apesar de se assemelhar ao método anterior na ideia do método a privilegiar (indutivo), estuda-se mais a forma, do que o significado. Quando acontece, a reflexão gramatical dá-se depois da realização de exercícios. Pretendia-se com isto estabelecer uma espécie de gramática implícita, sem qualquer recurso a explicações, a qual se adquiria através da repetição e da memorização de estruturas (sobretudo, diálogos) que indiretamente introduziam os tópicos gramaticais que constituíam o objetivo da aula. Para além disso, tal como deixam antever Neuner e Hunfeld (1993: 61), com este método passava a valorizar-se pela primeira vez uma dimensão cultural, característica que o aluno deveria ter em conta para atingir um nível linguístico próximo do de um nativo⁴.

O facto de o professor se tornar novamente o centro do processo de ensino-aprendizagem, transmitindo as estruturas que os alunos tinham que imitar, foi uma das críticas feitas a este método. Para além disso, criticava-se o facto de este se interessar mais pela forma do que pelo uso da língua, o que limitava as competências comunicativas dos alunos, não sendo possível transferir para situações de comunicação real fora da sala de aula os conteúdos adquiridos. Constatou-se, ainda, que os materiais didáticos, influenciados pela teoria behaviorista de

⁴ Esta é, na verdade, uma questão muito discutida, pois, tal como refere Simone Sarmiento (2004: 3), ser proficiente numa língua é um empreendimento complexo. Isto porque para se conhecer realmente uma língua é necessário, para além da capacidade de produzir e reconhecer frases, entender a sua comunicação como um acontecimento social, que ocorre num contexto social bem definido.

formação de hábitos, não davam lugar ao erro, nem às hesitações ou pausas, contrariando as características naturais da interação oral (Brown, 2001: 23). Finalmente, a rotina repetitiva dos trabalhos em sala de aula podia mesmo ser entediante e levar à desmotivação. Como tal, a partir da década de 60, a popularidade deste método começou a decrescer e a sua legitimidade a ser questionada, o que mais uma vez fez emergir a necessidade de desenvolvimento de um novo método, mais adequado ao ensino das LE.

1.1.4. Abordagem Cognitiva

Ainda nos anos 60, o linguista Noam Chomsky iniciou a sua oposição à abordagem comportamentalista, pois esta não aproveitava a capacidade do ser humano enquanto ser pensante e capaz de produzir sentido. Ele afirmava que a aprendizagem não era uma questão de hábito, mas um processo cognitivo, em que o fator psicológico desempenhava um importante papel. Com esta crítica ao behaviourismo, Chomsky instaurava a noção de Gramática Universal/Generativa, que pressupunha que o ser humano era, na verdade, capaz de construir uma multiplicidade de estruturas frásicas de modo inconsciente, ou seja, acreditava-se na existência da gramática como herança genética:

The central concept is Universal Grammar (UG): 'the system of principles, conditions, and rules that are elements or properties of all human languages ...the essence of human language' (Chomsky, 1976:p29). All human beings share part of their knowledge of language; UG is their common possession regardless of which language they speak. (Vivian Cook e Mark Newson, 1988: 1)

Para ele, a língua era composta por um sistema de regras, e a aquisição da linguagem consistia, sobretudo, na compreensão desse sistema. Ou seja, Chomsky defendia que, ao aprendermos uma série de regras existentes numa determinada língua, éramos capazes de produzir um infinito número de frases. Nesta linha de pensamento cognitivista destacava-se a importância dada ao sentido atribuído pelos alunos às coisas, com a ajuda do professor. Deste modo, a aprendizagem começou a assumir uma perspetiva mais centrada no aluno, deixando ao professor o papel de mediador, responsável por apresentar os conteúdos e as suas regras, ao mesmo tempo que permitia aos alunos trabalharem livremente essas mesmas regras de uma forma dedutiva e praticarem o uso de um determinado item gramatical de diferentes formas. Ao mesmo tempo, o erro era visto de forma positiva, pois era prova de que a aprendizagem estava a acontecer. Este seria, então, corrigido servindo de exemplo para que não se voltasse a repetir.

Embora os estudos de Chomsky não tenham sido diretamente aplicados ao ensino de línguas estrangeiras, a sua “gramática generativa” levou muitos profissionais a refletir e a pensar em formas de aplicar a teoria cognitiva ao processo de ensino-aprendizagem das LE. Deste modo, a abordagem cognitiva esteve na base do desenvolvimento de métodos de ensino que estimulavam os alunos a conhecer a estrutura subjacente à língua para que, com base nela, pudessem desenvolver a capacidade de expressar as suas ideias na LE.

Também à luz desta mudança de paradigma, foram surgindo nos anos 60 e 70 diferentes propostas de métodos de ensino das LE, que se interessavam pelos alunos enquanto seres integrais, procurando auxiliá-los no seu desenvolvimento como pessoas: Método Comunitário de Aprendizagem de Línguas (*Community Language Learning*)⁵; *Suggestopedia*⁶; Método Silencioso (*The Silent Way*)⁷; Resposta Física Total (*Total Physical Response*)⁸; e Abordagem Natural⁹. Debruçavam-se mais sobre o desenvolvimento da personalidade, das capacidades e da autoestima dos alunos, do que propriamente sobre o ensino e prática da gramática. Talvez por isso não lhes tenha sido dada grande importância, sendo-lhe apenas atribuído um cariz secundário, complementar e de ligação com o método seguinte (Método Comunicativo), tal como Brown deixa antever na seguinte passagem: “The scrutiny that the designer methods underwent has enabled us today to incorporate certain elements thereof in our current communicative approaches to language teaching” (2001: 25).

⁵ Aqui os objetivos a cumprir não eram impostos pelo professor nem por uma instituição, mas pelos alunos, de acordo com os seus interesses e necessidades. A sala de aula era vista como uma comunidade, da qual também fazia parte o professor, agora visto como uma figura facilitadora da aprendizagem (Brown, 2001: 25).

⁶ Defendia-se que o cérebro humano era capaz de processar uma grande quantidade de material/conhecimento quando sujeito a circunstâncias de aprendizagem adequadas (Brown, 2001: 27), que permitissem o relaxamento da mente para uma maior retenção dos conhecimentos (sentar-se confortavelmente, ouvir música, etc.)

⁷ Esta é uma abordagem de descoberta-aprendizagem, cujo nome provém do facto de normalmente o professor se manter calado, dando, assim, aos alunos oportunidades para falarem e explorarem a língua por si próprios, e intervindo apenas quando se revelava necessário dar alguns exemplos (Brown, 2001: 29).

⁸ Defendia-se que a memória é ativada pela ação física, e também a partir de conhecimentos sobre como as crianças adquirem a linguagem ao ouvir os adultos, respondendo ao que ouvem com ações.

⁹ Partindo das noções de aquisição (processo subconsciente da construção de competências da língua) e aprendizagem (construção de conhecimentos sobre a língua) e considerando a aquisição mais eficaz, defendia-se que a aprendizagem de uma LE deveria acontecer de modo semelhante à forma como uma criança adquiria a sua LM. Ou seja, não se ensina a língua à criança, ela é diariamente exposta ao seu uso, sendo colocada em situações de comunicação com os adultos.

1.1.5. Método Comunicativo

As novas teorias da linguagem desenvolvidas nos anos 60 e 70 e a necessidade de os alunos comunicarem levaram a um ecletismo metodológico e à emergência do Método Comunicativo, que segundo Jack C. Richards “can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom” (2006: 2). Acreditava-se que o aluno era capaz de usar a língua para desempenhar funções sociais, ou seja, de se expressar quotidianamente nas mais diversas situações. Daqui se pode concluir que para se ser linguisticamente competente não basta conhecer as regras da LE, mas, também, saber aplicá-las em contexto.

Pode afirmar-se, de acordo com Brown (2001: 32), que os fundamentos do Método Comunicativo se encontram nos Currículos Nacionais-Funcionais (*Notional-Functional Syllabuses*), baseados nos trabalhos de Van Ek e Alexander para o Conselho da Europa, que se dedica a promover a popularização do estudo de línguas estrangeiras. O nome dos currículos advém do facto de estes autores terem partido dos conceitos de noção e função. De acordo com Brown:

“Notions” (...) are both general and specific. General notions are abstract concepts such as existence, space, time, quantity, and quality. They are domains in which we use language to express thought and feeling. (...) “Specific notions” correspond more to what we have become accustomed to calling “contexts” or “situations”. Personal identification, for example, is a specific notion under which name, address, phone number, and other personal information are subsumed.(...) The “functional” part (...) corresponded to language functions. Curricula were organized around such functions as identifying, reporting, denying, accepting... (2001: 32-33)

Neste contexto, torna-se evidente que a comunicação exige que os alunos desempenhem determinadas funções comunicativas dentro de um certo contexto social, como prometer, convidar ou recusar convites. Ou seja, exige não só a competência linguística, mas também a competência comunicativa, isto é, saber quando e como transmitir algo a alguém (Larsen-Freeman 2001: 121). Nesta linha de pensamento, deve-se destacar que a aprendizagem da gramática deixa de ser vista como uma área do saber para passar a ser vista e compreendida como uma competência, não um fim em si, mas um meio para atingir um fim, ou seja, uma ferramenta que permitirá facilitar e reforçar a comunicação (competência gramatical).

Como tal, este método recorre a situações da vida real, sendo que o professor apresenta uma situação suscetível de ser encontrada pelos alunos num ambiente de comunicação real e a

atividade proposta pode variar, no momento, de acordo com as reações e respostas dos alunos. Estes usam, assim, a linguagem em contextos não ensaiados e, conseqüentemente, sentem-se mais motivados para um uso pragmático mais significativo. Neste sentido, a aprendizagem de uma língua deixou de ser interpretada como uma mera aprendizagem de hábitos resultante de tarefas repetitivas, para se tornar num processo criativo, no qual a aprendizagem de línguas passava pelo seu uso e pelo resultado dele. Os alunos já não estavam à mercê do ambiente envolvente, uma vez que tinham a oportunidade de tomar a iniciativa e de experimentar a língua. Assim, os erros eram vistos como um processo natural de aprendizagem, especialmente em atividades baseadas na fluência, podendo mesmo aprender-se com eles. O professor podia observar e tolerar os erros durante uma atividade de fluência (*fluency*) e voltar a eles mais tarde durante uma atividade ligada à precisão (*accuracy*). Fluência e precisão estavam, então, lado a lado, pois ambas eram vistas como significativas para a comunicação na vida real.

Os professores deveriam, também, reduzir o seu tempo de fala (*Teacher Talking Time*), proporcionando aos alunos oportunidades para desenvolver sistemas de comunicação próprios (uso de linguagem corporal e de reformulações dos enunciados, por exemplo). Os professores deveriam, também, garantir que as tarefas fossem pedagógica e socialmente eficazes, indo ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos; deveriam movimentar-se na sala de aula, alternando entre o papel de professor tradicional e o de membro integrante do grupo, valorizando e tratando todos os alunos de forma igual e justa. Na época, a importância dada à comunicação contextual e à comunicação como um fim em si justifica a grande variedade de atividades (*information gap*, ordenação de frases, jogos linguísticos, completar bandas desenhadas, pesquisas, entrevistas, dramatizações e debates) que permitiam o desenvolvimento das várias competências associadas a uma língua: ouvir, ler, falar e escrever e, mais recentemente, a competência ligada à cultura. Apesar de já terem, entretanto, surgido outras teorias, como a teoria das Inteligências Múltiplas¹⁰ de Howard Gardner, e não obstante o facto de o Método Comunicativo apresentar desvantagens (atenção ao tamanho da turma, nível de proficiência do professor e do aluno, tempo de preparação...), este continua a ser um dos métodos de eleição de muitos professores em todo o mundo, embora essa não seja bem a realidade para Portugal, em geral.

¹⁰ Gardner defende que os alunos serão melhor servidos por uma visão mais abrangente da educação, em que os professores usam diferentes metodologias e atividades para chegar a todo o tipo de alunos e motivá-los, e não apenas àqueles que estão “identificados” como sendo bons dentro das designações tradicionais de inteligência, isto é, a inteligência lógico-matemática e a inteligência linguística. Ele propõe mais seis tipos de inteligência para além destas duas: a inteligência visual/espacial; inteligência musical; inteligência naturalista; inteligência corporal/cinestésica; inteligência intrapessoal; e inteligência interpessoal. (Letícia Strehl, 2007)

1.2. O QECR e o desenvolvimento da competência gramatical

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) foi apresentado em 2001 pelo Conselho da Europa, tendo como principal objetivo “melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração” (Conselho da Europa, 2001: 12). Pretende-se preparar as populações europeias para os desafios que a sociedade moderna exige, como por exemplo a grande mobilidade internacional e a colaboração nos diferentes domínios da vida social, ou seja, a educação, a cultura, a ciência, a indústria e o comércio, e a compreensão, tolerância e respeito por uma diversidade cultural unida pela pertença a um mesmo continente.

Deste modo, no QECR é estabelecida uma base comum para a realização de programas de línguas, desde métodos curriculares, a exames e manuais, em todo o espaço europeu. Nele se define o que os aprendentes de uma língua devem aprender para se tornarem capazes de nela comunicarem e quais os conhecimentos e capacidades que devem desenvolver para uma melhor atuação em contexto real. A grande novidade instituída foi a da exigência do conhecimento do contexto cultural da língua a aprender. O aprendente é entendido como um futuro utilizador que deverá demonstrar as competências adquiridas durante o tempo de aprendizagem num contexto cultural e social real, ou seja, no contexto cultural da língua aprendida. Já não se pode, portanto, encarar a aprendizagem de uma língua, num sentido tradicional, como mais uma disciplina académica que faz parte somente do currículo, mas sim como uma aprendizagem num sentido prático em que a língua será vivida e lembrada em contextos de atuação reais, de acordo com o Método Comunicativo anteriormente referido.

O QECR reconhece como domínios para a aprendizagem e ensino das línguas na Europa:

- o domínio **privado**, no qual o indivíduo vive como pessoa privada, centrado na vida familiar, na casa e nos amigos, empenhado em actividades individuais como a leitura por prazer, a escrita de um diário, o exercício de actividades lúdicas (passatempos, por exemplo), a dedicação a outros interesses pessoais;
- o domínio **público**, no qual o indivíduo actua como cidadão ou membro de uma organização e está empenhado em diferentes transacções com várias finalidades;
- o domínio **profissional**, no qual o indivíduo está empenhado no seu trabalho ou profissão;
- o domínio **educativo**, no qual o indivíduo está empenhado numa aprendizagem organizada, especialmente (mas não necessariamente) numa instituição de ensino. (Conselho da Europa, 2001: 76)

A par destes domínios, o QECR identificou, também, três tipos de utilizadores e seis níveis de proficiência, identificados na tabela 1:

Tipo de Utilizador	Nível de Proficiência	
Utilizador proficiente	C2	Domínio pleno
	C1	Proficiência operativa eficaz
Utilizador independente	B2	Independente
	B1	Intermediário
Utilizador elementar	A2	Básico
	A1	Iniciante

Tabela 1 – Níveis de proficiência segundo o QECR

Segundo o QECR, os tipos de utilizadores e os níveis de proficiência são avaliados dentro de três competências gerais (Compreender, Falar e Escrever), que se subdividem em competências específicas (Compreensão oral e Leitura; Interação oral e Produção oral; Escrita). Face a estas exigências designadas pelo QECR, pode estabelecer-se uma tipologia de exercícios a desenvolver na aula de língua estrangeira, sendo que esta passa por exercícios de compreensão oral (audição e interpretação de músicas, de diálogos na língua de chegada), compreensão escrita ou leitura (interpretação de textos escritos relacionados com temas relevantes do quotidiano), de interação e produção oral (debates na língua de aprendizagem sobre temas tratados na aula) e de escrita (produção de textos relacionados com assuntos abordados na aula).

Na realidade, uma cuidada leitura e análise deste documento permite-nos perceber que as referências à gramática, sobretudo à competência gramatical, são escassas, o que vem confirmar a tendência das últimas décadas em desvalorizar uma aprendizagem mais formal da gramática, centrando-se o interesse nas quatro macrocapacidades acima referidas. Poderá atribuir-se tal situação ao facto de, segundo este documento, a gramática de qualquer língua ser “muitíssimo complexa e, até agora, tem sido muito difícil o seu tratamento definitivo e exaustivo” (Conselho da Europa, 2001: 19). Ou seja, nem mesmo este documento é capaz de se apresentar como um trabalho definitivo dada essa complexidade e, por isso, deixa também ao critério do professor a escolha de uma metodologia de ensino da gramática, pois:

Existe um certo número de teorias e de modelos concorrentes sobre a organização de palavras em frases. Não é função do QECR julgá-los e promover o uso de um deles em particular. Compete-lhe, sim, encorajar os utilizadores a justificar a sua escolha e as consequências que daí advêm para a sua prática. (idem: 161)

Ainda assim, este documento procura definir a competência gramatical, inserindo-a numa vertente comunicativa, tal como nos é sugerido na seguinte passagem: “A competência gramatical, ou a capacidade para organizar frases para transmitir sentido, está nitidamente no centro da competência comunicativa...” (idem: 210). Como tal:

Formalmente, a gramática de uma língua pode ser entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases). A competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução). (idem:161)

Quer isto dizer que um aprendente de uma determinada língua deve ser capaz de dominar todo um conjunto de parâmetros gramaticais, como elementos (morfes, morfemas, raízes, afixos de todos os tipos, palavras), categorias (número, caso, género, tempo, aspeto, voz), classes (conjugações, declinações, classes abertas e fechadas de palavras), estruturas (palavras complexas e compostas, sintagmas, frases, orações), processos (nominalização, afixação, gradação, entre outros) e relações (regência, concordância, valência) [idem: 162].

Sugere-se, ainda, uma escala de correção gramatical para cada nível de proficiência¹¹, apesar de os autores se salvaguardarem quanto ao facto de a mesma poder não ser aplicável a todas as línguas (idem).

Em suma, apesar do reduzido tratamento da competência gramatical, quando comparado com as outras competências (ouvir, falar, ler e escrever), é inegável, de acordo com o QECR, que a gramática continua a desempenhar um papel importante no ensino das línguas e que o professor deve estar comprometido com o seu ensino. Ou seja, perante a complexidade de métodos de ensino e a incapacidade de se optar por um que seja comum a todos os contextos, este documento estabelece que o professor deve comprometer-se a escolher o método mais adequado ao seu ensino e aos seus alunos (idem: 157).

¹¹ Consultar Anexo 1.

1.3. Noções de abordagem dedutiva e indutiva

Como vimos anteriormente, muito se tem discutido e especulado sobre a importância do papel da gramática no ensino-aprendizagem de uma LE. A questão parece nunca ter sido consensual e a existência de diferentes métodos de tratamento da gramática vem comprovar isso. Se no Método Clássico se dava muita importância à gramática, a sua importância parece diminuir com o Método Direto e o Método Audiolingual, e desde o Método Comunicativo, segundo Ramani Perur Nagaratnam e Abdo Al-Mekhlafi, “attention has shifted from ways of teaching grammar to ways of getting learners to communicate, and grammar has been seen to be a powerful undermining and demotivating force among L2 learners” (2012: 81).

A questão da não consensualidade quanto à importância a atribuir à gramática é indissociável da discussão sobre a sua definição. As diferentes formas de a definir não partem apenas de teóricos e professores, mas também dos próprios aprendentes de uma LE, que, segundo Nagaratnam e Al-Mekhlafi (*idem*: 78), afirmam que aprender gramática significa, sobretudo, aprender e dominar as suas regras.

Contudo, esta é uma visão muito reducionista e há que ter em conta que a gramática não é um sistema simples, sendo que para defini-la é necessário, primeiro, saber como se constitui. Assim, a gramática é considerada um dos níveis de descrição e explicação do sistema das línguas, responsável pelos seus componentes morfológicos e sintáticos¹². Relativamente a estes dois constituintes, podemos afirmar que a Sintaxe diz respeito ao sistema das regras que usamos para combinar palavras com o intuito de formar frases e que a Morfologia inclui a modificação sistemática dessas mesmas palavras através da sua alteração ou da adição para lhe ser atribuído um significado (Batstone, 1996: 1), como por exemplo, “liked”, “likes” e “liking” são variações da palavra “like” ou “hat”, “hatte” e “gehabt” da palavra “haben”. Isto vem ao encontro das ideias de Henry Widdowson expressas na transcrição abaixo:

Without any grammar, the learner is forced to rely exclusively on lexis and the immediate context, combined with gestures, intonation and other prosodic and non-verbal features, to communicate his/her intended meanings. It is grammar that allows us to make these finer distinctions in meaning—in the above examples, through the use of the article system, number, tense, and aspect. It thereby frees us from a dependency on lexis and contextual clues... (1990: 86)

A questão que aqui se impõe é a de que a gramática não pode ser dissociada do vocabulário, nem vice-versa e que, embora as palavras isoladas venham em primeiro lugar na

¹² Os outros três níveis são: a semântica, que se ocupa do léxico e do seu significado; a fonética, que se ocupa dos sons de uma língua; e a pragmática, que é responsável pelo uso da língua.

aprendizagem de uma língua, quer seja materna, quer seja estrangeira, não significa que elas sejam mais importantes do que a forma de as juntar para formar sentido. Voltamos, pois, à velha questão sobre a importância da gramática, sobretudo na aula de LE, à qual nos responde Dana Lutonská com a seguinte afirmação:

Für das Fremdsprachelernen ist mehr Grammatik nötig als für das Muttersprachelernen und mehr grammatische Kenntnisse für den Erwerb der rezeptiven Kompetenz als für die aktive Kompetenz und damit im Zusammenhang steht die Frage, wie viel Grammatik die Fremdsprachelehrer/-innen brauchen. (2008: 15)

A gramática é, pois, importante e indispensável para atribuir sentido às palavras em uso e para, deste modo, se ser considerado um utilizador proficiente de uma língua. A questão, agora, com autores como Scott Thornbury (1999) e Penny Ur (1988), parece prender-se com o que ensinamos e a forma como ensinamos, tal como afirma Nicolas Hurst ao dizer:

The what and the how of teaching grammar are topics which stir many a pot in (...) staffrooms across the world: every (...) language teacher has her own perspective on what their priorities are with respect to this key element of the teaching/learning process. (...) Knowing the rules is not enough (declarative knowledge), it is vital that learners are also able to use the knowledge for communication (procedural knowledge). Learning grammar means using it in communicative contexts, this is learning by doing ... or “experientialism.” (2010: 1)

De acordo com Naragatnam e Al-Mekhlafi (2012: 78), muitos professores vêm-se a braços com o facto de os alunos dominarem bem as regras da gramática, mas depois não as saberem aplicar durante o uso da linguagem. Portanto, defende-se que o ensino da gramática pode e deve ser muito mais significativo do que a memorização e o uso de regras descontextualizadas. Para isso, deve dar-se ênfase a um ensino que privilegie uma ligação com a produção de sentido, para que a língua não fique somente ao nível da forma. Daí a importância de entendermos que o ensino da língua não é linear no seu desenvolvimento, já que este não passa apenas por acrescentar regra após regra, mas, também, por proporcionar aos alunos a compreensão para um uso contextualizado e significativo dessas regras.

Como tal, tem-se procurado reavivar a abordagem indutiva da gramática a qual tem como principal “adversária” a abordagem dedutiva, que, apesar de ser uma das primeiras abordagens gramaticais estabelecidas aquando do período de vigência do Método Clássico é, ainda, frequente nas escolas. Uma vez que este estudo propõe uma abordagem indutiva da gramática, convém deixar uma distinção entre ambas as abordagens, pois só se poderá entender a relevância de cada uma delas através da sua comparação.

Baseando-se no raciocínio dedutivo, a abordagem dedutiva da gramática (*rule-driven, top-down*) designa o ensino que vai das regras aos exemplos. O professor apresenta e explica as regras da gramática, fornecendo alguns exemplos, e os alunos devem aprendê-las e/ou memorizá-las para depois as aplicarem em diferentes exercícios, como repetição, substituição e produção de frases. Apesar de se centrar apenas na forma (*focus on form*), em detrimento do significado, este processo exige dos alunos uma observação cuidada das formas linguísticas apresentadas para poderem aplicá-las corretamente. Simplificando: nesta abordagem, o professor, que se encontra no centro do processo de ensino-aprendizagem, fornece diretamente o saber ao aluno, que o recebe e depois o aplica. O aluno assume, portanto, um papel passivo. É importante deixar claro que, ao contrário do que muita gente possa pensar, esta abordagem não significa necessariamente que as regras sejam dadas na LM, como, muitas vezes, acontecia nas aulas onde era aplicado o Método Clássico, que, pela sua tentativa de apresentar os itens gramaticais de forma organizada e sistemática, é muitas vezes associado a este tipo de abordagem, tal como refere Arnis Silvia (2014: 6).

Mas tal como afirma Lutonská (2008: 20), os alunos não devem centrar-se só na forma, mas também no conteúdo e significado, desenvolvendo o que Dave Willis e Jane Willis (1996) designam de *consciousness-raising*. Como a abordagem dedutiva não dá espaço ao desenvolvimento de uma consciência gramatical, deve trabalhar-se nos alunos essa consciência, o que poderá passar por implementar atividades integradas em contextos interessantes e autênticos.

Apesar de não ser a ideia principal da abordagem indutiva, a verdade é que a apresentação de contextos significativos tem sido fortemente associada a esta abordagem. Tal como Neuner e Hunfeld deixam claro, «Der induktive Weg des Grammatiklernens heißt – „vom Beispiel zur Regel“, im Gegenteil zum deduktiven Verfahren der Grammatik-Übersetzungsmethode, das die Regeln vorgibt und sie an Beispielsätzen verdeutlicht» (1993: 34). Isto significa que o aluno se torna mais ativo, porque a ele cabe elaborar as regras da gramática a partir dos exemplos apresentados. O aluno é incentivado a analisar cognitivamente alguns exemplos da estrutura-alvo, de modo a descobrir as suas regras e generalizações, o que envolve, na realidade, uma exposição gradual à língua e a inferência do particular (exemplos) para o geral (regras). Por se centrar mais no uso e significado das estruturas gramaticais (*focus on meaning*) do que na sua forma, a abordagem indutiva é considerada mais característica do Método Direto e do Método Audiolingual.

Resumindo, nesta abordagem, o professor já não é o centro do processo de ensino-aprendizagem, mas um elemento facilitador e mediador, que não dá diretamente o saber: ele apresenta uma situação de aprendizagem que permite ao aluno encontrar por ele próprio esse

saber. Daí que identificar os interesses dos alunos seja tão importante nesta abordagem, já que ao contextualizar a aprendizagem dentro do “seu” mundo, com exemplos significativos suscetíveis de serem encontrados por eles no seu dia-a-dia, fará com que eles sintam ter uma razão válida para a aprendizagem de um determinado item gramatical, ao contrário do que acontece com a abordagem dedutiva, em que os alunos são diretamente expostos a regras sem saberem exatamente o porquê e a utilidade para eles daquelas mesmas regras. Na realidade, de acordo com Larsen-Freeman (2001: 255) é muito importante abordarem-se as três dimensões do ensino da gramática – sentido, uso e forma – quando se procede ao seu ensino, uma vez que a forma sem contexto não transmite nenhum sentido e que o seu estudo e a sua consolidação ficam prejudicados. De facto, apesar de facilmente interiorizadas e memorizáveis, quando ausentes de contexto, as formas perdem a sua eficácia, pois permanecem no vazio, sem uma associação ao uso e sem uma utilidade observável. Segundo Jim Scrivener:

They probably need to have exposure to the language; they need to notice and understand items being used; they need to try using language themselves in ‘safe’ practice ways and in more demanding contexts; they need to remember the things they have learnt. (2005: 253)

Daí que o autor refira uma série de estratégias que podem ser associadas à abordagem indutiva: a descoberta gramatical (*grammar discovery*), em que os alunos terão que descobrir as regras por si mesmos, socorrendo-se do professor apenas para aconselhamento de bibliografia ou atividades que os possam ajudar nessa descoberta; a descoberta guiada (*guided discovery*), em que apesar de apresentar exemplos, o professor ajuda os alunos a chegarem à regra, colocando várias questões, como por exemplo questões conceptuais (*concept questions*)¹³; ou notar a língua (*noticing*), em que a ênfase na forma gramatical é combinada com a inferência através dos exemplos.

De acordo com Brown (2007) e Thornbury (1999), quer a abordagem dedutiva, quer a abordagem indutiva apresentam vantagens e desvantagens. Apesar de se “apontar o dedo” à abordagem dedutiva, esta é considerada por muitos alunos e professores como indo direta ao ponto, sem se perder muito tempo com explicações e, portanto, os alunos dispõem de mais tempo para aplicarem as regras. Na mesma linha de pensamento, poderá afirmar-se que é o método que mais vantagens traz àqueles alunos que, possuindo uma mente analítica, desejam que lhes sejam apresentadas todas as regras, para que, depois, as possam aplicar em novos contextos. Na realidade, os conteúdos são mais fáceis de compreender por aqueles alunos que

¹³ O conceito *concept questions* será explicado no próximo capítulo, ao longo do qual serão abordadas as estratégias usadas durante o projeto implementado.

necessitam da regra gramatical para poderem sentir-se mais seguros e confiantes no momento de produzir (especialmente os adultos que podem relacionar e comparar as novas regras com as regras que já conhecem da LM). Finalmente, este método também traz algumas vantagens para o professor, pois, requerendo pouco tempo para a apresentação e explicação das regras, exige dele menos tempo de preparação e permite-lhe uma melhor gestão deste, para poder cumprir as suas planificações e planos nacionais.

É neste ponto que podemos apontar uma desvantagem desta abordagem, já que esta se destina à mera apresentação e prática dos conteúdos para poderem ser testados e dados como concluídos no que à planificação diz respeito. Isto fará, então, com que, na realidade, os alunos não aprendam verdadeiramente os conteúdos, mas apenas os memorizem durante um curto período de tempo. Outra das desvantagens apontada é a desmotivação dos alunos perante uma simples apresentação de gramática, que por norma é enfadonha e repleta de metalinguagem que eles próprios não dominam e que, como tal, faz com que não sejam capazes de compreender os conceitos envolvidos. Para além disso, como já foi referido anteriormente o centro do processo é o professor, o que deixa o aluno com um papel passivo e desmotivante, já que não aprende a pensar por si mesmo e só aplica a regra gramatical quando esta se lhe apresenta. Finalmente, o *focus on form* fomenta a ideia de que aprender uma língua passa apenas por saber as regras gramaticais, o que não é bem verdade, de acordo com Betty Azar que afirma: «It has been my observation that students learn from understanding what is happening in examples of usage, not from knowing "rules"» (2007: 8). Mais, ainda, ao propormos a um aluno o estudo sistemático da gramática na fase inicial da aprendizagem de uma língua estrangeira, corremos o risco de o mesmo bloquear com esquemas, regras e exceções e de, na sua busca pela perfeição, pôr em causa a fluidez que se pretende, sobretudo na oralidade.

Por sua vez, a abordagem indutiva destaca-se pela sua funcionalidade, já que os alunos são convidados a concentrar-se na comunicação e interação, sem que seja dada uma explicação inicial pormenorizada da gramática. O aluno interage com a língua em contextos reais e significativos e entra em contacto com a gramática de forma interessante e dinâmica. Por um lado, esta abordagem mostra-se muito apelativa, sobretudo para os alunos mais novos que ainda se mostram pouco capazes de compreender e desenvolver conceitos abstratos usados na terminologia gramatical, pois nesta abordagem aprende-se a gramática de forma subconsciente, sem que seja necessário saber os termos gramaticais. Por outro lado, o facto de os alunos terem que partir dos exemplos para chegarem às regras, através de um processo de tentativa-erro, faz com que se tornem mais autónomos e responsáveis pela sua aprendizagem. Para além disso, como as regras dependem do seu trabalho e os exemplos são

contextualizados, a aprendizagem torna-se mais significativa e memorável, pois tal como diz Ur “what students discover themselves they are more likely to remember” (1988: 83).

O professor assume um lugar mais reservado, deixando o centro do processo de ensino-aprendizagem para os alunos, que se tornam, agora, mais ativos. Daí que se sintam mais motivados, já que é um estímulo para eles saberem que são capazes de descobrir as regras gramaticais. Mas é neste ponto que a aprendizagem indutiva se torna arriscada, pois para além de o aluno levar mais tempo a compreender uma determinada regra e, eventualmente, demonstrar alguma dificuldade em entendê-la, ele pode formular uma hipótese ou regra incorreta. Para além disso, o longo período de tempo que normalmente se dispensa para chegar à regra deixa para último plano a prática/produção, para a qual poderá não haver tempo suficiente. Para o professor também se torna mais dispendioso em termos de tempo, pois é imperioso neste método selecionar e organizar cuidadosamente os dados e materiais necessários para levar os alunos a uma precisa formulação das regras, garantindo que esses dados e materiais sejam claros. Finalmente, uma abordagem indutiva da gramática poderá levar à frustração aqueles alunos que, por terem um estilo de aprendizagem próprio (analítico, por exemplo) ou uma má experiência passada com este tipo de método, poderão preferir simplesmente que as regras lhe sejam transmitidas para depois as poderem aplicar.

Não obstante as vantagens de cada uma das abordagens, que parecem dar primazia à abordagem indutiva por envolver mais os alunos no processo de ensino-aprendizagem, a verdade é que não podemos desacreditar uma abordagem em relação à outra. Na realidade, segundo alguns estudos consultados (Nagaratnam e Al-Mekhlafi, 2012; Packer e Aissa, 2009), há muitos alunos que preferem a abordagem dedutiva por se revelar mais direta e, talvez, por ser aquela a que mais estão expostos. Por sua vez, os professores que já estão no sistema também têm preferência por essa abordagem, já que exige menos preparação e envolve menos tempo de apresentação. Apesar disso, com algum esforço, alguns procuram implementar a abordagem indutiva, por forma a levar os seus alunos a desenvolverem uma consciência mais crítica. Por outro lado, desses estudos conclui-se que os grandes defensores da abordagem indutiva são, de facto, os professores-estagiários, ainda fortemente influenciados pelas recentes teorias apresentadas nos cursos de formação de professores.

Capítulo III

1. Implementação do projeto de investigação-ação

A investigação-ação tem adquirido uma grande visibilidade nos últimos tempos, contribuindo para a criação de um ambiente de revisão, transformação e consequente melhoria de questões ligadas à educação. Nas palavras de Coutinho *et. al.*:

De facto, a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas, decorrentes da acção humana, que, pela actividade daqueles que se envolvem arduamente nesse espaço de intensa vida, acabam sempre por fazer brotar para a esfera social o que de melhor se pode extrair de um ambiente pleno de diálogos e de sonhos onde a vontade de mudar pulsa a cada momento. (2009: 356)

Através desta metodologia, o professor interroga-se acerca do seu próprio trabalho, procurando concentrar-se num problema para determinar a sua origem e mobilizar estratégias que permitam superá-lo. Como o próprio nome indica, a investigação-ação tem um duplo objetivo: se por um lado, através dela se procura obter uma mudança (ação); por outro, procura-se a compreensão de um determinado assunto, tanto por parte do investigador como de todos os elementos interessados (investigação). Trata-se de obter melhores resultados e, ao mesmo tempo, de facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos envolvidos no trabalho.

De acordo com o esquema que nos foi apresentado na Unidade Curricular de “Introdução à Prática Profissional” (Anexo 2), a investigação-ação desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Numa primeira fase, o professor-investigador identifica um problema e formula hipóteses gerais relativamente a este. A partir destes princípios, ele procura um plano de ação que deverá levar, na prática, à mudança e às melhorias desejadas. Ao implementar a ação, recolhe-se informação que será, depois, usada para rever as hipóteses preliminares e verificar se a ação produziu resultados positivos. Caso os resultados sejam positivos, a ação pode terminar, caso não o sejam, poderão surgir novas hipóteses e alterações dos princípios, que conduzirão a uma nova ação, e assim sucessivamente até se encontrarem os efeitos desejados.

É nesta linha de pensamento que me proponho apresentar neste capítulo os passos levados a cabo durante o meu projeto de investigação-ação, que se encontra dividido em três ciclos. O primeiro deles (Ciclo 0) diz respeito, como já foi referido anteriormente, ao processo de identificação do problema e formulação de hipóteses. Após esta fase, implementaram-se dois

ciclos de intervenção (Ciclo 1 e Ciclo 2) e os procedimentos, métodos, técnicas e ferramentas neles adotados serão detalhadamente descritos, justificados e analisados nos seus resultados.

1.1. Métodos de recolha de dados

Dentro da metodologia de investigação-ação, o professor-investigador pode escolher vários métodos de recolha de dados. Esta escolha deve ser feita com base não só na natureza do projeto que se quer implementar, mas também nas características da população a ser analisada, tal como referem Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt ao afirmarem que “tudo depende, na realidade, dos objetivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise” (1992: 187-188).

O primeiro método de recolha usado no meu estudo foi a observação simples das turmas durante as aulas das Orientadoras de cada disciplina. Este método caracteriza-se pelo facto de durante a observação o investigador permanecer alheio ao grupo que pretende estudar, observando de modo espontâneo os factos que aí ocorrem. Tal procedimento permitiu-me, por um lado, perceber o modo como os alunos interagiam entre si e com a professora e as reações gerais às disciplinas em questão. Por outro lado, com o avançar das observações, foi possível passar para um âmbito mais específico, o que me permitiu tirar conclusões sobre cada aluno. A passagem do âmbito geral para o particular veio a revelar-se muito importante para o estudo em si, já que, para tornar a análise dos dados mais fidedigna e reduzida, tive que estabelecer um número máximo de alunos a ser observado. Ao mesmo tempo, foi através deste método que cheguei à identificação do problema e à formulação das hipóteses. Apesar de ser um método que não exige muita planificação, a observação simples requiere, no entanto, algum cuidado e atenção, pelo que, tal como sugere António Carlos Gil (2008: 103), recorri à anotação das principais verificações num caderno de notas. Ainda assim, não podemos deixar de ter em conta que, tal como refere o mesmo autor, este tipo de observação apresenta algumas desvantagens, sendo a principal a subjetividade dos dados obtidos. Por outras palavras, nem sempre os acontecimentos observados correspondem às reais vivências experimentadas pelos alunos, já que a observação é influenciada pelos gostos e afeições do observador (*idem*: 102).

Por isso, tornou-se necessário recorrer simultaneamente a dados secundários, obtidos junto das Orientadoras, nomeadamente informações sobre as turmas, em geral, e os seus elementos, em particular. Esta recolha de dados secundários revelou-se, igualmente, significativa para a implementação do projeto e, sobretudo, para a análise dos resultados obtidos. É de notar

também que, embora estes dois primeiros procedimentos se tivessem mantido ao longo do projeto¹⁴, se revelou necessária a aplicação de outros procedimentos durante os diferentes ciclos implementados.

A ferramenta de recolha de dados que se seguiu à observação simples e à recolha de dados secundários foi o teste, não só no Ciclo 0, mas também nos dois ciclos de intervenção. Tendo em conta que o objeto de estudo se prendia com a abordagem gramatical a ser feita nas aulas de LE, os testes apresentaram uma natureza essencialmente gramatical e eram constituídos por exercícios de preenchimento de espaços. Este tipo de exercícios foi aconselhado pelas Orientadoras de forma a facilitar o processo de correção, por um lado, e a levar os alunos a refletir sobre as estruturas gramaticais apresentadas, por outro. Na realidade, de acordo com Heath:

I see a lot of value in the use of different variations of gap-fill exercises for things like: drawing attention to patterns, checking understanding, discovery learning. (...) As a diagnostic test or as a checking task to see if Ss recognise which form is appropriate, it might be useful. (2009: para. 1)

Apesar de variarem no número de grupos, todos os testes apresentavam 50 espaços por preencher, sendo que cada um valia 2 pontos, de modo a perfazer um total de 100 pontos. Embora uma das turmas já fosse de nível secundário, com uma nomenclatura entre os 0 e os 20 valores, pelo facto de os alunos terem recentemente deixado o 3.º Ciclo do Ensino Básico, as notas foram apresentadas de acordo com a nomenclatura dos testes deste ciclo (*Projeto Curricular de Escola*, 2011 – 2012: 10). Como ferramenta de recolha de dados, um dos testes foi usado apenas para avaliar os conhecimentos dos alunos, enquanto os outros dois, para além de desempenharem essa função, também contribuíram para aferir a eficácia da abordagem indutiva. Embora estes testes apresentem como principais desvantagens a possibilidade de os alunos não responderem a todas as perguntas e a limitação das respostas não abertas, é inegável que a rentabilização do tempo decorrente da possibilidade de aplicação em grupo e da facilidade de análise dos dados (natureza quantitativa) se revela uma mais-valia para um estudo a aplicar num curto espaço de tempo.

Os dois questionários aplicados anonimamente (Ciclo 0 e Ciclo 2) permitiram perceber melhor quais os sentimentos e aspirações dos alunos relativamente à gramática, antes e depois da aplicação do projeto, respetivamente. Tendo em conta diferentes estudos na área das ciências sociais, nomeadamente na área da educação, pode afirmar-se que os questionários são

¹⁴ Torna-se importante referir que a constante atualização de informação sobre a turma de Alemão revelou-se necessária e significativa, já que esta, em geral, era constituída por alunos com alguns problemas psicossociais, passíveis de poderem explicar determinadas atitudes e/ou resultados obtidos.

um dos métodos de eleição de muitos professores-investigadores, pois através deles procura-se “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (Gil, 2008: 121). A estrutura dos dois questionários manteve-se quase igual nas duas fases, recorrendo-se apenas a algumas alterações. Os questionários foram elaborados segundo um paradigma misto de questões fechadas e de questões abertas, de acordo com as características, vantagens e limitações de cada um dos tipos de pergunta. Se por um lado as questões fechadas conferem uma maior uniformidade às respostas e permitem um processamento mais rápido e fácil da informação obtida, por outro, podem não incluir todas as alternativas relevantes para o projeto a ser aplicado. Por sua vez, as questões de resposta aberta tornam a análise mais pessoal e específica, mas também mais difícil tanto ao nível da tabulação, como da frequente obtenção de respostas irrelevantes para o estudo (Gil, 2008: 122 – 124). Tendo isto em conta e de modo a rentabilizar o tempo, procurei aplicar sobretudo questões fechadas, em que os alunos teriam que responder afirmativa ou negativamente, ou escolher uma ou várias respostas de uma lista de sugestões, dando-lhes, assim, a possibilidade de escolha ao mesmo tempo que limitava o campo de resposta. As poucas questões abertas aplicadas serviram para complementar algumas ideias expressas nas questões fechadas, principalmente para perceber melhor as expectativas dos alunos no que respeita à aprendizagem da gramática na aula de LE.

Finalmente, recorri à observação participante, com inclusão de grelhas de observação. Segundo Gil (2008: 103-104), a observação participante consiste na participação real num determinado grupo, em que o investigador se assume como membro do mesmo. Através deste método de recolha torna-se mais fácil e rápido o acesso a dados sobre situações habituais em que os membros do grupo se encontram envolvidos, bem como a possibilidade de aceder a dados mais privados, dependendo do grau de confiança que a figura do investigador transmite. É possível, ainda, captar palavras de esclarecimento que ajudam a compreender melhor os comportamentos dos observados.

A observação participante, neste caso, tornou-se possível graças às aulas que me foram atribuídas em cada uma das turmas. Deste modo, foi-me possível observar presencialmente questões relacionadas com os sentimentos em relação às disciplinas, em geral, e aos tópicos, em particular, bem como ter uma melhor perceção das dificuldades dos alunos. Ao mesmo tempo, pude analisar o grau de empenho, envolvimento e desempenho dos alunos nas atividades propostas. Foi possível, ainda, retirar informações importantes para a implementação deste projeto, graças a conversas casuais e informais que foram surgindo dentro da sala de aula, em que os próprios alunos, de forma autêntica e espontânea, davam a sua opinião sobre determinados aspetos relacionados com a gramática e, eventualmente,

outros tópicos em que pudessem sentir dificuldades ou sobre os quais gostariam de saber mais.

As grelhas de observação como método de registo da observação participante foram aplicadas apenas durante o Ciclo 1 e o Ciclo 2 e apenas para os alunos que no Ciclo 0 foram identificados como tendo mais dificuldades na aprendizagem da gramática. Dada a riqueza de dados provenientes da observação participante, estas grelhas permitiram delimitar a informação mais relevante para o projeto, definindo as diferentes categorias de comportamentos a observar em cada um dos alunos identificados (Anexo 3).

Tendo em conta esta explicação e justificação das metodologias adotadas, procurarei nas próximas secções apresentá-las no contexto do projeto em si, procedendo à descrição das propostas para ambos os ciclos de intervenção, bem como para o ciclo de planificação. Importa, neste ponto, referir que as propostas em causa foram sempre previamente apresentadas às Orientadoras, discutidas em conjunto e planificadas de acordo com os programas em vigor e as características de cada turma.

2. Ciclo 0

2.1. Observação simples e recolha de dados secundários

Tendo em conta que o Ciclo 0 corresponde ao processo de identificação e delimitação do tema da minha investigação-ação, considero que este teve início com a minha colocação, nomeadamente a partir do momento em que comecei a assistir às aulas das Orientadoras e a implementar o método de observação simples. Deste ciclo fez, ainda, parte o primeiro teste de gramática, que serviu como tarefa de diagnóstico geral e como instrumento de identificação dos alunos que demonstravam mais dificuldades na aprendizagem da gramática e os quais passaram a ser o alvo da minha observação nos ciclos de intervenção. O ciclo deu-se como terminado com a aplicação de um questionário que visava obter mais informações sobre os pensamentos dos alunos relativamente à aprendizagem da gramática. Definindo mais claramente as balizas temporais do ciclo, este estabeleceu-se entre Outubro de 2013 e Fevereiro de 2014 em ambas as turmas

Como já foi referido no primeiro capítulo, a colocação tardia dos estagiários fez com que este processo de escolha e delimitação do tema se tornasse uma tarefa urgente, uma vez que seria necessária uma decisão num curto espaço de tempo relativamente ao que seria pertinente tratar e mudar no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras em questão nas

turmas atribuídas. Numa primeira fase, a reflexão sobre os dados obtidos com a tarefa de observação e a recolha de dados secundários junto das Orientadoras levaram-me a questionar quais as áreas em que os alunos mais sentiam dificuldades e os motivos que estariam na origem destas. Foi neste período que comecei a ver a gramática como uma área problemática para eles, embora como aluna sempre a tenha encarado como o mais fácil da aprendizagem de uma LE, pois era a única matéria que poderia ser objetivamente estudada para os testes. Uma reflexão mais aprofundada e a análise de bibliografia dedicada ao ensino-aprendizagem da gramática na LE levaram-me a questionar se a compreensão da gramática e o desenvolvimento da competência gramatical seriam facilitados pela criação de contextos significativos para os alunos e, acima de tudo, pela adoção de um método indutivo de ensino-aprendizagem, em que os alunos trabalham individualmente ou em grupo para chegarem às regras quer da forma, quer do uso e significado de um determinado item gramatical. Este questionamento resultou também de alguma experiência prévia em trabalhos com crianças e jovens, que me levou a concluir que estes grupos revelam cada vez mais necessidade de uma estimulação que envolva o seu próprio conhecimento e esforço.

Por outro lado, dada a natureza e possível extensão dos dados a obter durante o projeto e por se considerar que os alunos medianos e, sobretudo, os alunos bons detêm a capacidade de acompanhar e compreender quase todos os temas, foi acordado entre mim e os Coorientadores da Faculdade que seria mais significativo e produtivo debruçar a minha atenção sobre seis alunos de cada turma que evidenciassem mais dificuldades na área da gramática. A escolha da amostra não podia ser feita de forma aleatória e devia ter em conta as características das turmas, em geral, e dos alunos, em particular. Como tal, descreve-se, de seguida, a ferramenta usada para o diagnóstico do problema e para a identificação dos 6 alunos de cada turma com mais dificuldades

2.2. Teste

Como atrás referido, foi decidido e acordado entre mim e os Coorientadores que o melhor método de diagnóstico do problema e de identificação dos alunos com mais dificuldades era a aplicação de um teste de gramática com preenchimento de espaços. Ainda assim, os resultados finais não podiam ser considerados definitivos, sendo necessário compará-los com o *feedback* geral fornecido pelas Orientadoras. Não se pode deixar de ter em conta que um teste de avaliação pode ser influenciado por fatores internos, como o nervosismo e o estado de espírito geral do aluno, e/ou fatores externos, como por exemplo o ruído próprio do ambiente

escolar. Foi também dito aos alunos que este teste faria parte dos elementos de avaliação final. Neste ponto, torna-se importante referir que desde o início do projeto foi acordado entre mim, as Orientadoras e os Coorientadores que, uma vez que o projeto não envolvia a exposição de elementos pessoais dos alunos, estes não deviam ter conhecimento de que estavam a ser alvo de um estudo. Tendo em conta as características de ambas as turmas, incluir os testes como método de avaliação para as aulas das Orientadoras e não comunicar aos alunos que estavam a participar num estudo tornou-se uma forma de obter resultados mais reais e fidedignos, já que o empenho dos alunos não seria alterado negativamente pelo facto de estes pensarem tratar-se de um projeto que, portanto, não merecia toda a sua atenção e o seu esforço.

2.2.1. Inglês

O teste de diagnóstico de Inglês (Anexo 4), realizado no dia 10 de dezembro de 2013, na segunda parte da minha aula de regência, era composto por seis grupos. Estes seis grupos correspondiam aos seis itens gramaticais que os alunos haviam trabalhado desde o início do ano letivo: *Past Simple and Continuous*, *Used to + infinitive*, *Adjective Formation*, *Present Perfect*, *Past Simple and Past Perfect* e *Adjective Degree*. De referir que de entre estes itens gramaticais, dois deles foram já ensinados dentro de uma perspetiva indutiva, nomeadamente o *Past Perfect* e os graus dos adjetivos.

O gráfico 1 mostra os resultados gerais da turma neste primeiro teste de gramática. Podemos observar que 60% dos alunos conseguiram uma nota positiva e 40% uma nota negativa. Não obstante a percentagem razoável de positivas, 40% de negativas é um valor significativo e preocupante, principalmente, porque metade desse valor (20%) corresponde ao patamar mais baixo da negativa, que é o “Fraco” (0% – 19%). Por outro lado, podemos observar que 15% dos alunos conseguiram atingir o nível máximo (“Excelente”) e 5% (1aluno) um nível bom (“Satisfaz bastante”). De entre as positivas destaca-se o nível “Satisfaz”, com 40%. Tendo em conta estes valores, pode afirmar-se que, tal como já fora visível durante a tarefa de observação e a recolha de dados junto da Orientadora, esta turma era composta por um pequeno grupo de alunos realmente bons e um grupo significativo de alunos com média negativa. Mais ainda, este teste veio mostrar que entre esses dois grupos havia um outro, também significativamente grande, composto por alunos medianos.

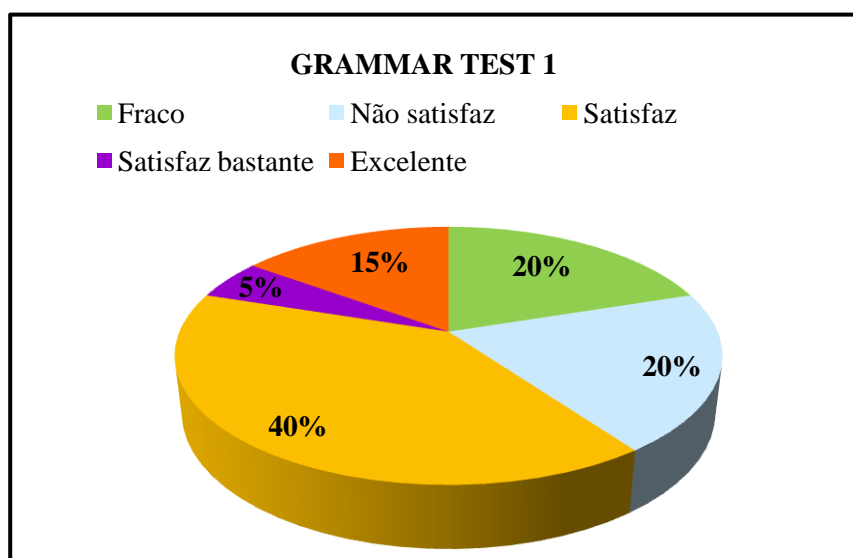


Gráfico 1 – Resultados do 1.º Teste de gramática de Inglês

Para além disso, ao consultarmos os Anexos 4 e 5, podemos concluir que os três grupos gramaticais que mais dificuldades ofereceram foram *Adjective Formation* (Σ 6.6), *Present Perfect* (Σ 6.2) e *Past Simple and Past Perfect* (Σ 5.7). Na minha opinião, estes resultados podem refletir a complexidade destes itens gramaticais, sobretudo os dois primeiros, uma vez que estes não têm equivalentes em Português. Ou seja, relativamente ao primeiro item, a maioria das vezes o Português usa diferentes sufixos para distinguir entre adjetivos que expressam o que sentimos em relação a alguém ou a algo (-ed) e aqueles que expressam um sentimento causado (-ing):

1. *The film is very interesting.* → *O filme é muito interessante.*

I'm interested in the film. → *Estou interessado/a no filme.*

Mas, por exemplo:

2. *He is boring.* → *Ele é aborrecido.*

He is bored. → *Ele está aborrecido.* (neste caso, em Português o adjetivo mantém-se igual, mudando apenas a sua conotação).

Por sua vez, o *Present Perfect* não encontra correspondente direto na língua portuguesa, causando, assim, dificuldades de aprendizagem, já que há sempre uma tendência natural para recorrer às estruturas da LM. Este tempo verbal pode ser traduzido com uma intenção presente (1) ou passada (2):

3. *I have lived there since 1990.* → *Vivo lá desde 1990.* (continuo a viver no presente)

4. *I have lived there for many years.* → *Vivi lá durante muitos anos.* (já não vivo, só vivi no passado)

No que diz respeito ao item gramatical *Past Simple and Past Perfect*, que obteve a média mais baixa, após uma análise mais aprofundada aos testes e uma breve reflexão, cheguei a duas conclusões essenciais: primeiro, a dificuldade em distinguir os verbos regulares e irregulares no passado; e segundo, a dificuldade em fazer a distinção entre os dois tempos verbais, ou seja, a falta de compreensão relativamente à sequência dos acontecimentos.

Após estes resultados, conclusões e a confirmação de que os mesmos refletiam a realidade, fui capaz de identificar os 6 alunos que seriam o meu objeto de observação nos dois ciclos de intervenção. Ao consultar o Anexo 5, esses alunos são facilmente identificados, pois a sua designação e resultados encontram-se a negrito. Por outro lado, apesar de um dos itens gramaticais ensinado através de uma abordagem indutiva ter obtido resultados fracos (*Past Simple and Past Perfect*), o outro grupo ensinado na mesma perspetiva (*Adjective Degrees*), obteve bons resultados. Assim, confirmou-se a pretensão de avançar com esta abordagem durante o projeto, para que se pudesse comprovar mais fidedignamente se esta seria eficaz ou não.

2.2.2. Alemão

O teste diagnóstico de Alemão (Anexo 6), realizado no dia 8 de janeiro de 2014 na segunda parte da minha aula de regência, era composto, também, por seis grupos, correspondentes aos seis itens gramaticais que os alunos haviam estudado até então: *Präsens*, *W-Fragen*, *Präpositionen*, declinações do *Akkusativ*, *Possessivpronomen* e *Negation*. Tal como no Inglês, dois dos itens gramaticais haviam sido abordados numa perspetiva indutiva (*Possessivpronomen* e *Negation*), enquanto os restantes foram sendo abordados maioritariamente através de uma visão dedutiva.

O gráfico 2 mostra os resultados gerais da turma neste primeiro teste de gramática. Ao analisar este gráfico, chega-se à conclusão de que 89% dos alunos atingiram uma nota positiva, contra 11% dos alunos que obtiveram uma nota negativa. Tal como na turma de Inglês, o número de positivas manteve-se mais elevado. Mas, ao contrário dos resultados nessa disciplina, em Alemão a percentagem de alunos com “Fraco” foi nula, o que deixa antever um panorama geral mais positivo. Ao mesmo tempo, não houve alunos que tivessem

atingido o patamar de excelência. No entanto, dentro do patamar positivo pode observar-se uma percentagem considerável de “Satisfaz bastante” (31%) e de “Satisfaz” (58%), o que leva a crer que esta é uma turma composta essencialmente por alunos medianos.

A grande diferença de resultados entre o Inglês e o Alemão levou-me a questionar os motivos de tal disparidade, uma vez que, quando comparado com o Inglês, o Alemão se revela uma língua mais complexa. Após refletir e discutir os resultados com a Orientadora, cheguei à conclusão, ainda que um pouco generalizada, de que tal resultado estaria associado ao facto de o Alemão ser uma nova língua de aprendizagem, sendo que o início deverá ser composto por léxico e gramática simples e o seu ensino mais simplificado. Acresce ainda que poderia ser uma questão de motivação, pois a novidade relativamente à aprendizagem de uma nova LE poderá fazer com que os alunos se sintam mais interessados e empenhados no seu estudo. Contudo, isto são apenas hipóteses baseadas em alguma experiência pessoal como aluna e, também, na experiência da Orientadora como professora, não constituindo, portanto, dados cientificamente comprovados.

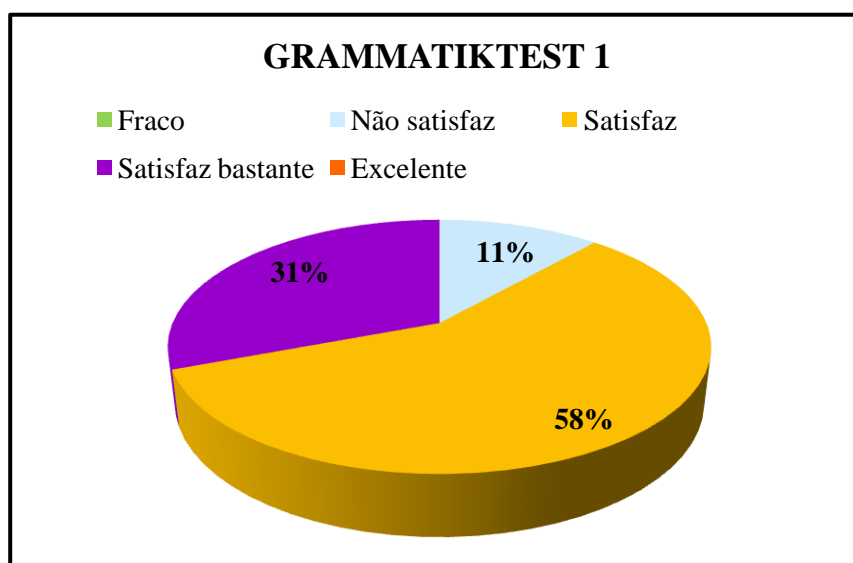


Gráfico 2 – Resultados do 1.º Teste de gramática de Alemão

Para além disso, ao consultarmos os Anexos 6 e 7, podemos perceber que os três grupos gramaticais que mais dificuldades ofereceram foram *Präpositionen* (Σ 11.2), declinações ligadas ao *Akkusativ* (Σ 10.2) e *Possessivpronomen* (Σ 4.54), sendo que este último foi o que mais se distanciou em termos de média final. Tal como em Inglês, estes resultados podem refletir a complexidade destes itens gramaticais, que, muitas vezes, não encontram equivalente em Português. Apesar de as preposições serem o caso menos problemático neste grupo de três, verificou-se, através de uma análise mais pormenorizada, que estas constituíram um problema, pelo facto de os alunos ainda não conseguirem fazer determinadas associações

que exigem preposições específicas, como por exemplo, em datas com indicação de dia e mês usa-se sempre *am* e com meios de transporte *mit*. Trata-se de um ponto em geral difícil.

1. *Ich fahre mit dem Auto.* → *Eu vou de carro.*

Neste caso específico, pode afirmar-se que a associação de *mit* ao Português *com* poderá levar os alunos a pensar que o uso dessa preposição está errado quando aplicada com meios de transporte. Por outro lado, nos seguintes exemplos, os alunos podem ser influenciados quer pela LM, quer pelo Inglês, cuja aprendizagem já é para eles longa.

2. *Ich wohne in Hamburg.* → *Eu moro em Hamburgo.* → *I live in Hamburg.*

3. *Ich arbeite im Krankenhaus.* → *Eu trabalho no hospital.* → *I work in the hospital.*

Ou seja, neste caso os alunos podem assumir que para estes lugares em concreto deverão usar a preposição *in*, esquecendo-se de que em Alemão determinadas situações exigem uma ligeira alteração.¹⁵ A influência do Inglês torna-se mais visível do que a do Português, língua em que a preposição também sofre uma alteração, embora esta seja automaticamente aplicada por eles, já que se trata da sua LM.

Por sua vez, o *Akkusativ*, apesar de ser associado ao *complemento direto* em Português, torna-se uma barreira para os alunos devido às declinações a que os artigos estão sujeitos. Esta dificuldade agrava-se se tivermos em conta que o género *Neutro* não existe em Português e que palavras como *Mädchen* (*rapariga*) não são em Alemão femininas, mas neutras. Portanto, os alunos deverão ter conhecimento do género de cada substantivo e associá-lo à sua declinação no acusativo. Ao analisar cuidadosamente os testes, cheguei à conclusão de que, de facto, a maior parte dos erros esteve associada à falta de conhecimento do género das palavras e não propriamente ao conhecimento da declinação, não obstante o facto de as palavras apresentadas já terem sido ensinadas aos alunos¹⁶.

No que diz respeito aos *Possessivpronomen*, os alunos depararam-se, a meu ver, com dificuldades não só relacionadas com a declinação e o género, mas também com questões

¹⁵ Nesta fase, os alunos ainda não haviam contactado com o *Dativo* que, na verdade, rege este caso (*in + dem = im*)

¹⁶ Daqui, resulta a necessidade de aprender os artigos juntamente com os substantivos, como forma de tentar minimizar os erros.

como o facto de existir uma maior diversidade de possessivos em Alemão, como mostra a tabela seguinte (Francisco Eduardo Vieira da Silva, 2003: 3)¹⁷.

Número	Pessoa	Pronome possessivo alemão	Pronome possessivo português
Singular	1. ^a	Mein	meu
	2. ^a	Dein	teu
	3. ^a	Sein	seu
		Ihr	
		Ihr (formal)	
Plural	1. ^a	unser	nosso
	2. ^a	Euer	vosso
	3. ^a	ihr/Ihr (formal plural)	seu

Tabela 2 – Pronomes possessivos em Alemão e em Português

Analisando a tabela em termos quantitativos e estruturais, podemos desde logo perceber uma parte da complexidade dos possessivos na língua alemã, na qual existem sete formas diferentes (*mein, dein, sein, ihr, Ihr, unser* e *euer*) para cinco do Português (*meu, teu, seu, nosso, vosso, seu*). A complexidade acentua-se quando o aluno tem que saber qual o género da palavra que vem depois do possessivo, bem como a declinação correspondente ao caso.

4. *Mein Vater ist Arzt.* → *O meu pai é médico.*

5. *Meine Mutter ist Ärztin.* → *A minha mãe é médica.*

6. *Ihr Bruder ist nett.* → *O seu irmão é simpático.*

7. *Ihre Schwester ist nett.* → *A sua irmã é simpática.*

Em **4.** e **6.**, o possessivo não recebe qualquer terminação já que a palavra que se lhe segue é masculina (*Vater* e *Bruder*, respetivamente), enquanto em **5.** e **7.**, a palavra que vem depois do possessivo é feminina, daí receber a terminação *-e*. Note-se ainda a complexidade e consequente dificuldade de compreensão do possessivo *ihr/Ihr* nos dois últimos exemplos: em ambos, o pronome pode referir-se ao singular ou ao plural, bem como à forma formal. Assim,

¹⁷ A tabela presente e algumas das conclusões aqui apresentadas foram adaptadas do estudo referido, uma vez que o mesmo diz respeito à realidade do Português brasileiro, que nem sempre corresponde à realidade do Português europeu.

em **6.**, pode interpretar-se *o irmão dela*, *o irmão deles* ou *o irmão delas*, enquanto em **7.**, teríamos *a irmã dela*, *a irmã deles* ou *a irmã delas*. Não é de admirar, portanto, que perante tanta informação complexa e semelhante, os alunos tendam a confundir e a, pelo menos inicialmente, falhar na execução de exercícios que envolvam tal item gramatical.

Tal como em Inglês, depois de analisar e formular algumas conclusões, discuti com a Orientadora sobre a possibilidade de estes resultados refletirem o real conhecimento dos alunos. Embora a turma tivesse sido recentemente formada e tivesse realizado apenas dois testes com a professora durante o primeiro período, chegou-se à conclusão de que estes dados seriam fidedignos e que poderia avançar com a identificação dos 6 alunos que seriam objeto de observação nos ciclos de intervenção (Anexo 7) ¹⁸. Por outro lado, tal como na turma de Inglês, apesar de um dos itens gramaticais ensinado através de uma abordagem indutiva ter obtido resultados negativos (*Possessivpronomen*), o outro grupo ensinado na mesma perspetiva (*Negation*), obteve bons resultados. Deste modo, continuou a ser minha intenção, também nesta turma, testar a abordagem indutiva, para aferir sobre a sua eficácia ou não.

2.3. Questionário

Após a análise dos resultados obtidos com o teste de diagnóstico, revelou-se necessária a aplicação de um questionário que fornecesse dados mais específicos sobre as opiniões dos alunos, não só relativamente aos resultados do teste, mas também, e sobretudo, relativamente à gramática e à sua aprendizagem. Os questionários distribuídos (Anexos 8 e 9) tinham a mesma estrutura e questões para ambas as turmas, sendo que apenas foram ligeiramente modificadas aquelas que se referiam à disciplina em questão. Eram constituídos fundamentalmente por oito questões de resposta fechada, sendo a maioria de escolha múltipla. Ao mesmo tempo, como já foi referido anteriormente, procurou-se incluir algumas questões abertas como forma de solicitar justificações para opções escolhidas e a indicação de aspetos de melhoria pessoal no que à competência gramatical de cada um diz respeito.

Ao observarmos atentamente os questionários, imediatamente nos apercebemos de que a primeira pergunta foi dedicada à opinião dos alunos relativamente ao teste. Procurava-se com isto perceber qual a perceção dos alunos em relação às suas capacidades aquando da realização do teste. As perguntas seguintes (**2.** e **3.**), que envolviam várias opções de escolha múltipla, abordavam os aspetos que os alunos já consideravam dominar bem e aqueles que

¹⁸ De referir que dois dos alunos identificados estavam num patamar positivo, embora muito baixo. Como havia apenas quatro alunos com negativa, foi necessário recorrer a estes com positiva mais baixa para poder ter uma amostra de 6, tal como em Inglês.

ainda lhes causavam dificuldades. Recorreu-se não só aos tópicos que haviam sido apresentados no teste, mas também a outras questões como a ortografia e a tipologia de exercícios. Apesar de já ter uma ideia mais ou menos formada sobre os tópicos que ainda causavam dificuldades, novamente tencionava levar os alunos a refletir sobre a sua própria aprendizagem, procurando entender se a sua perceção ia ao encontro dos resultados obtidos nos testes. Ao mesmo tempo, a inclusão de outros aspetos de carácter mais geral, como os acima referidos, ajudar-me-ia a planificar os ciclos de intervenção, e a perceber se seria necessário alterar a tipologia de exercícios mais comum dentro da sala de aula de uma LE (preenchimento de espaços) e/ou incluir atividades mais voltadas para a prática escrita¹⁹.

As restantes questões estavam diretamente associadas ao estudo da gramática, ou seja, pretendia-se perceber qual a opinião dos alunos sobre ela, sobretudo qual a importância que atribuíam a este aspeto da LE (5.) e os motivos para as dificuldades do seu estudo (6.). Com a questão 7. tentava-se definir mais claramente quais os sentimentos provocados pelo estudo da gramática nos alunos. Foi-lhes fornecida uma lista de emoções que se assumiu serem as mais comuns em relação ao estudo da gramática, mas também uma opção em que os alunos poderiam referir outra(s). Finalmente, a questão 8. exigia uma sugestão de melhoria pessoal por parte dos alunos relativamente à sua competência gramatical. A base desta questão passava, igualmente, pela reflexão por parte dos alunos quanto às suas capacidades atuais e àquelas que ainda gostariam de desenvolver. Como tal, pretendia-se saber qual a melhor forma de atuar nos ciclos de intervenção, para ir ao encontro das sugestões de melhoria pessoal de cada um. De seguida serão apresentados os resultados mais relevantes dos questionários de acordo com cada turma.

2.3.1. Inglês

No 9.º B os 20 alunos da turma responderam a este primeiro questionário sobre a visão geral da aprendizagem da gramática na língua inglesa. À primeira questão, sobre se os alunos haviam gostado da nota do teste, 7 alunos responderam que “Sim”, 11 responderam que “Não” e 2 “Mais ou menos”, tal como podemos observar no gráfico 3. Tendo em conta que houve um maior número de positivas do que de negativas, tornou-se importante averiguar o motivo pelo qual uma grande percentagem de alunos (55%) respondera “Não”, pelo que

¹⁹ De referir que não era minha intenção trabalhar a produção escrita na sua totalidade, mas, caso se revelasse necessário, procuraria incluir nas planificações das aulas mais atividades de escrita, nas quais os alunos teriam a oportunidade de aplicar o tópico gramatical estudado.

foram analisadas as respostas à questão aberta que lhes permitia justificar a sua opção. A maioria dos alunos que respondera que não havia gostado do resultado do teste, deu como justificação o facto de não ter gostado de tirar negativa, embora alguns tivessem, ao mesmo tempo, admitido que não haviam estudado muito. Poucos alunos justificaram com o facto de não terem gostado da nota por ser mais baixa do que o habitual, o que vem comprovar o que já havia sido discutido com a Orientadora aquando da recolha de dados secundários relativamente ao nível geral da turma.

No mesmo gráfico incluí a análise da pergunta “De uma maneira geral gostas de aprender gramática?”, ao que 9 alunos responderam “Sim”, 3 “Não” e 8 “Mais ou menos”. O panorama parece ser positivo, uma vez que apenas uma pequena percentagem dos alunos respondeu não gostar de aprender gramática (15%). Apesar disso, importava saber o porquê, e mais uma vez recorreu-se à justificação, tendo-se concluído que esses alunos consideravam a gramática complicada ou inútil. Quanto aos alunos que responderam “Sim”, as justificações passaram pela importância deste ponto para uma utilização correta da língua e também pela facilidade de aprendizagem quando comparada com as outras competências. No que diz respeito aos alunos que responderam “Mais ou menos”, a dúvida residia no facto de, apesar de considerarem que a gramática é útil, esta se lhes afigurar aborrecida. Alguns alunos admitiram, ainda, que gostavam de aprender gramática quando o tópico era fácil, mas não gostavam de aprender quando os tópicos se tornavam mais complexos.

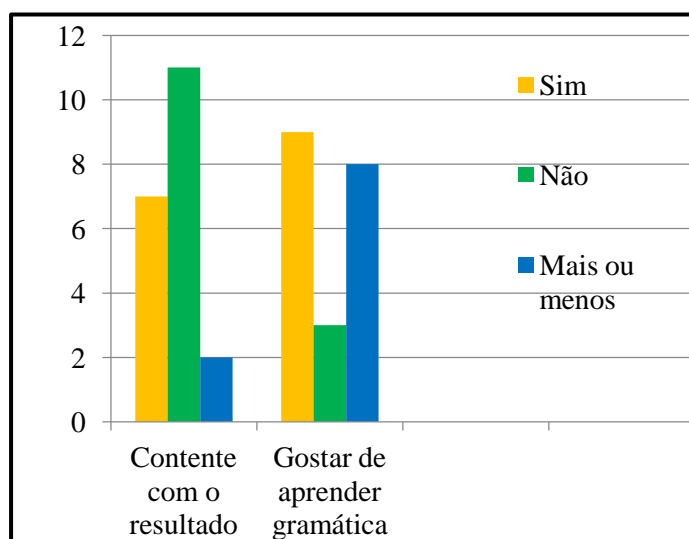


Gráfico 3 – Opinião sobre os resultados do teste e a aprendizagem da gramática (Inglês)

Embora alguns alunos tenham respondido negativamente ou com alguma dúvida à questão anterior, os resultados à questão seguinte “Qual a importância que atribuis ao estudo da gramática na aprendizagem da língua inglesa?” revelou respostas bem mais positivas, tal como podemos observar no gráfico 4. Na realidade, nenhum aluno respondeu que a gramática

não tinha qualquer importância e uma grande parte (12) admitiu ter bastante importância, sobretudo porque é essencial para se poder utilizar a língua corretamente, tal como também justificaram os alunos que atribuíram ao estudo da gramática uma importância “Extrema”. Apenas 3 alunos responderam que a aprendizagem da gramática tinha “Alguma” importância, sendo que 1 justificou que “sem alguma gramática não seria possível estruturar algumas frases” e 2 afirmaram que, por darem mais importância a outras disciplinas, não podiam concentrar-se no estudo da gramática da língua inglesa.

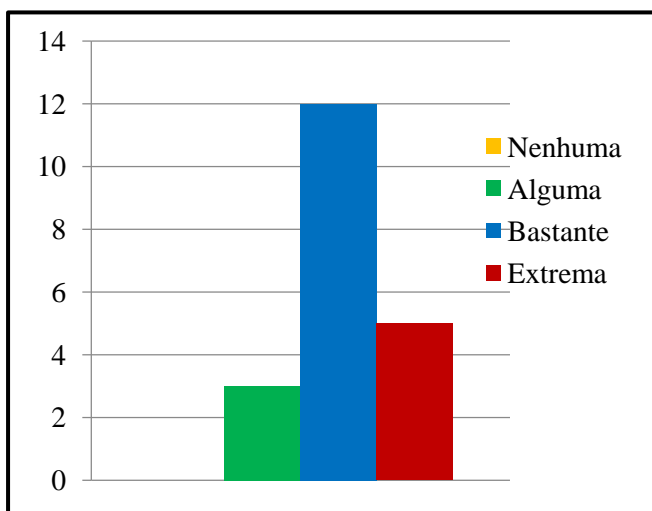


Gráfico 4 – Importância atribuída ao estudo da gramática da língua inglesa

No que diz respeito às duas questões sobre os aspetos que os alunos já dominavam bem e aqueles em que ainda sentiam dificuldades, podemos observar a tabela 3, que expõe os resultados lado a lado:

	Domina bem	Tem dificuldades
Tipo de exercício (preenchimento de espaços)	15	5
Conhecimento total das regras gramaticais	9	10
Aplicação das regras	10	9
<i>Past Simple e Past Continuous</i>	17	4
<i>Used to + Infinitive</i>	18	4
<i>Adjective Formation</i>	7	13
Graus dos Adjetivos	9	11
<i>Present Perfect</i>	12	6
<i>Past Perfect</i>	9	10
Ortografia	15	5
Outros:	2	1

Tabela 3 – Aspetos gramaticais dominados e aspetos gramaticais que causam dificuldades (Questionário de Inglês 1)

Analisando a tabela acima pode concluir-se que o tipo de exercícios apresentado, sobretudo, no teste, sendo das tipologias mais usadas em sala de aula, parece não causar grandes dificuldades, em geral, pois apenas 5 dos 20 alunos responderam que sentiam alguma dificuldade ao realizar esse tipo de exercícios. Outra das questões importantes para este estudo é a questão do conhecimento das regras e da sua aplicação: 10 alunos afirmaram serem capazes de aplicar as regras e 9 assinalaram que as conheciam. Isto parece estar já de acordo com uma perspectiva indutiva, já que os alunos parecem estar na fase da aplicação das regras, sem as terem ainda intelectualizado.

Por outro lado, podemos verificar que, quando comparada com os resultados do teste, a opinião dos alunos esteve de acordo quanto aos seus pontos fortes e às suas dificuldades, exceto no que toca ao *Present Perfect* e aos graus dos adjetivos. Deste modo, apesar de no *Past Perfect* e no grupo *Adjective Formation*, os alunos admitirem as suas dificuldades, o mesmo não acontece com o *Present Perfect* que havia sido um dos grupos mais problemáticos. Ao mesmo tempo, apesar de os graus dos adjetivos não terem sido identificados como um dos tópicos problemáticos, a percepção dos alunos quanto a este tópico parece ser negativa. Perante estes resultados adversos é difícil encontrar uma justificação plausível, a não ser o facto de entre o teste e o questionário ter decorrido um longo período de tempo, o que me leva a pensar que os alunos já não se lembravam bem destes tópicos e dos resultados obtidos em cada grupo²⁰. Finalmente, dos alunos que assinalaram “Outros”, apenas 1 referiu como ponto forte o conhecimento de alguns verbos irregulares em Inglês.

No que toca à questão sobre o motivo das dificuldades sentidas relativamente à gramática, os alunos podiam escolher qualquer uma das opções dadas e mais do que uma. Assim, 6 alunos responderam que as dificuldades que tinham se relacionavam com as dificuldades na gramática da língua materna; 11 referiram que sentiam dificuldades quando os tópicos gramaticais não encontravam equivalentes em Português; 6 admitiram sentir dificuldades ao estudarem sozinhos em casa, apesar de compreenderem as regras durante as aulas; 8 responderam que não entendiam as regras durante as aulas e, por isso, não conseguiam estudar sozinhos em casa; e apenas 3 referiram “Outros”, justificando que não tinham qualquer tipo de dificuldades. Se tivermos em conta que um dos exemplos dados para a falta de equivalência no Português é o *Present Perfect*, surge novamente a questão da dificuldade dos alunos neste tópico gramatical de acordo com o teste e ao contrário da percepção dos alunos anteriormente referida, o que me leva a corroborar a hipótese sugerida sobre o facto de os alunos já não se lembrarem bem dos tópicos, nem dos resultados obtidos nesse grupo.

²⁰ Este intervalo de tempo ocorreu devido ao nascimento do meu filho a 9 de janeiro, o que me obrigou a parar durante um mês.

Na sequência desta pergunta os alunos foram questionados sobre os seus sentimentos relativamente à gramática, tendo-lhes sido fornecida uma lista de onde podiam escolher mais do que um item. O gráfico 5 mostra os resultados obtidos com esta questão.

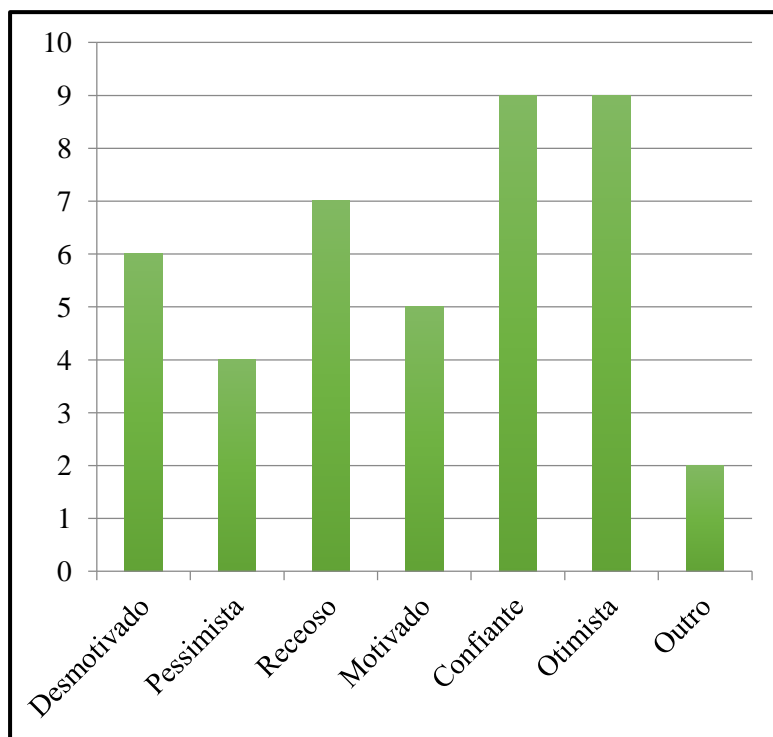


Gráfico 5 – Sentimentos em relação à aprendizagem da gramática da língua inglesa (Questionário 1)

Como se pode depreender dos dados registados no gráfico acima, é notória a confiança (9) e o otimismo (9) dos alunos relativamente à gramática, bem como alguma motivação (5), apesar de nas questões anteriores alguns dos alunos terem deixado antever uma certa desmotivação, que também se encontra aqui representada (6). Os sentimentos positivos foram justificados pelos alunos com afirmações de que a gramática era um tópico importante e que, como tal, deveriam esforçar-se por aprendê-la e manter-se confiantes. Ao mesmo tempo, é importante referir que alguns dos alunos assinalaram nesta questão sentimentos contraditórios como “receoso” e “otimista”, ou “motivado” e “receoso”, escrevendo que, apesar de sentirem algum receio perante a gramática, se sentiam motivados para aprender novas coisas, e otimistas, por terem a esperança de serem levados a aprender de diferentes formas.

Como conclusão do questionário, foi pedido aos alunos que sugerissem o que gostariam de melhorar na sua competência gramatical. Como se tratava de uma questão aberta, foi necessário categorizar as respostas para uma mais fácil análise, o que deu origem aos resultados apresentados na tabela 4.

Aspetos referidos	Número de alunos	Percentagem
Regras gramaticais em geral	4	20%
Verbos	2	10%
Tudo	3	15%
Nada	3	15%
Não sei	2	10%
Outros	4	20%
Sem resposta	2	10%

Tabela 4 – Aspetos a melhorar relativamente à competência gramatical (Questionário de Inglês 1)

De acordo com a tabela acima, podemos concluir que as respostas se encontram mais ou menos equilibradas em cada sugestão, sendo que o conhecimento e aplicação das regras da gramática tem bastante expressão, bem como as sugestões de “Outros”, grupo em que selecionei respostas que não tinham a ver diretamente com a competência gramatical, mas sim com as competências pessoais dos alunos, como mais estudo e mais atenção em sala de aula. Tais sugestões levam-me, por último, a concluir que, embora os alunos sintam que a gramática é importante e que poderá ser fácil, sentem também que ela é exigente a nível de atenção e empenho.

2.3.2. Alemão

O questionário foi respondido por 22 alunos do 10.º G, que restaram dos 28 iniciais. À primeira questão, sobre se haviam gostado da nota do teste, 10 alunos responderam que “Sim”, 4 responderam que “Não” e 8 “Mais ou menos”, tal como podemos observar no gráfico 6. Depois de analisar as justificações dos alunos, concluiu-se que a maioria deles esperava obter uma melhor nota, apesar de admitirem que mesmo assim não se sentiam completamente descontentes. Tal como na turma de Inglês, estas opiniões estão de acordo com os resultados obtidos no teste, bem como com as informações secundárias recolhidas junto da Professora-orientadora, ou seja, que esta é uma turma com alunos medianos.

No mesmo gráfico incluiu-se a análise à pergunta “De uma maneira geral gostas de aprender gramática?”, ao que 12 alunos responderam “Sim”, 2 “Não” e 8 “Mais ou menos”. Tal como em Inglês, o panorama mostra-se positivo, com apenas 9% dos alunos a afirmarem que não gostam de aprender gramática, porque não consideram importante esta parte da

aprendizagem de uma LE. Quanto aos alunos que responderam “Sim”, as justificações passaram pela importância deste ponto para se saber falar e escrever corretamente, pela facilidade de aprendizagem relativamente às outras competências e pelo interesse que este tópico desperta. Por sua vez, os alunos que responderam “Mais ou menos” justificaram a sua resposta na afirmação da utilidade da gramática, apesar do aborrecimento causado pela sua aprendizagem. Tal como na turma de Inglês, alguns alunos admitiram que apenas gostavam da gramática quando esta revelava ser fácil.

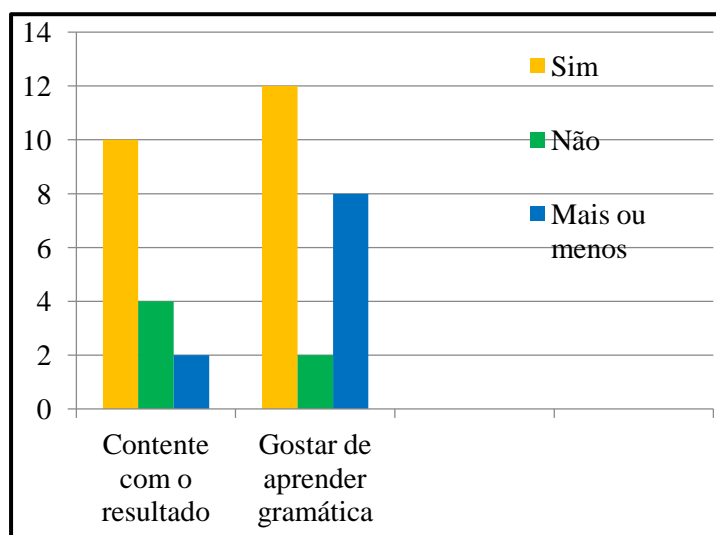


Gráfico 6 – Opinião sobre os resultados do teste e a aprendizagem da gramática (Alemão)

Como podemos concluir do gráfico 7, à questão “Qual a importância que atribuis ao estudo da gramática na aprendizagem da língua alemã?”, nenhum aluno respondeu que a gramática não tinha qualquer importância e uma grande parte (11) admitiu ter bastante importância, sobretudo porque é essencial para poder utilizar-se a língua corretamente, tal como justificaram os alunos que atribuíram ao estudo da gramática uma importância “Extrema” (8). Apenas 3 alunos responderam que a gramática tinha “Alguma” importância, sendo que 2 não justificaram a resposta e 1 afirmou que a oralidade era mais importante.

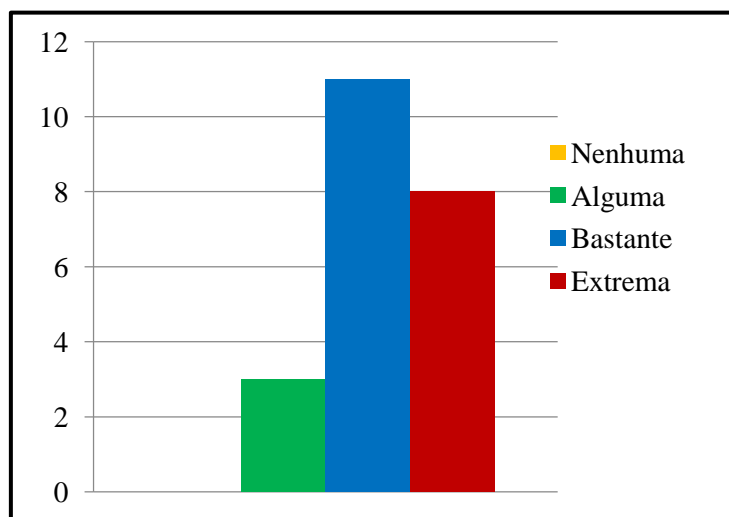


Gráfico 7 – Importância atribuída ao estudo da gramática da língua alemã

No que diz respeito às duas questões sobre os aspetos que os alunos já dominavam bem e aqueles em que sentiam mais dificuldades, podemos observar a tabela 5, que expõe os resultados lado a lado:

	Domina bem	Tem dificuldades
Tipo de exercício (preenchimento de espaços)	15	0
Conhecimento total das regras gramaticais	4	16
Aplicação das regras	10	5
<i>Präsens</i>	13	5
<i>W-Fragen</i>	12	5
<i>Präpositionen</i>	11	8
Declinações (<i>Akkusativ</i>)	15	6
<i>Possessivpronomen</i>	12	5
<i>Negation</i>	15	4
Ortografia	13	6
Outros:	1	1

Tabela 5 - Aspetos gramaticais dominados e aspetos gramaticais que causam dificuldades (Questionário de Alemão 1)

O primeiro pormenor que se evidencia na análise da tabela acima, é o facto de em todas as perguntas termos alunos que não assinalaram determinado tópico quer como ponto forte, quer como dificuldade. Tal facto não permite uma análise muito conclusiva dos dados, já que chega a haver tópicos que envolvem a falta de resposta por parte de 7 alunos ($\approx 32\%$). Ainda assim, podemos constatar que a maioria dos alunos não sente dificuldade em trabalhar com exercícios de preenchimento de espaços. Tal como aconteceu com a análise dos resultados na turma de Inglês, também aqui se deu grande importância às duas questões relacionadas com as regras. Nesta turma, apenas 4 alunos afirmaram ter o conhecimento total das regras, contra 10 que afirmaram saber aplicá-las.

Por outro lado, podemos verificar que, quando comparada com os resultados do teste, a opinião dos alunos não esteve de acordo quanto aos tópicos dominados e às dificuldades sentidas, uma vez que nenhum dos três tópicos por mim identificados parece ter sido maioritariamente considerado como pertencente à categoria das “Dificuldades”. Mais uma vez, estes resultados contraditórios levam-me a crer que na sua origem estará o longo intervalo de tempo decorrido entre o teste e o questionário, o que terá levado os alunos a

formarem ideias menos precisas sobre os seus próprios conhecimentos. Ainda neste ponto, esperava que mais alunos admitissem ter dificuldade na ortografia (apenas 6 o fizeram), já que as palavras e a sua formação diferem muito do Português e, também, do Inglês²¹.

No que diz respeito ao motivo das dificuldades sentidas em geral em relação à gramática, 3 alunos responderam que as dificuldades que tinham estavam relacionadas com as dificuldades na gramática da língua materna; 12 afirmaram que sentiam dificuldades quando os tópicos gramaticais não tinham equivalente em Português; 7 admitiram sentir dificuldades ao estudarem sozinhos em casa, apesar de compreenderem as regras durante as aulas; 3 responderam que não entendiam as regras durante as aulas e, por isso, não conseguiam estudar sozinhos em casa; e apenas 3 referiram “Outros”, justificando que, apesar de sentirem dificuldades durante as aulas, conseguiam acompanhar com algum estudo em casa.

Por sua vez, o gráfico 8 mostra os resultados obtidos relativamente aos sentimentos dos alunos face à gramática. Como se pode observar, o número de alunos que se sente motivado é bem maior do que o da turma de Inglês. Em termos percentuais, na turma de Alemão 59% dos alunos sentiam-se motivados, enquanto na turma de Inglês eram apenas 25%. Esta diferença entre as duas turmas levou-me a questionar o porquê de haver resultados tão díspares. Após algum tempo de reflexão e algumas discussões sobre os resultados com as Orientadoras, os Coorientadores e a Colega de estágio, cheguei à conclusão de que esta motivação por parte dos alunos de Alemão poderia ter origem na novidade que a aprendizagem de uma nova língua pode envolver, ou seja, a vontade de abrir novos horizontes pode levar os alunos a sentirem-se abertos e motivados para a aprendizagem de uma língua ainda desconhecida. Aliás, um dos alunos refere mesmo como justificação “Sinto-me motivado e confiante pois é uma língua nova e interessante”. No entanto, esta descoberta pode levar os alunos a um sentimento de receio, daí que o sentir-se “receoso” nesta turma tenha sido igualmente expressivo (45%), o que significa que estes alunos se sentem mais inseguros/receosos do que os de Inglês (35%).

²¹ Se por um lado podemos afirmar com toda a certeza que o alfabeto usado pelos alemães é o latino, assim como em Inglês e Português, por outro, considera-se que o Alemão possui mais uma letra (β), que vale pelo som ss. Podem, ainda, somar-se ao alfabeto em Alemão as três vogais acompanhadas do trema (*Umlaut*) para formar sons diferentes: *ä*, *ö* e *ü*. Ainda dentro do sistema de escrita, existe uma diferença substancial entre o Inglês, e até o Português, e o Alemão, já que nesta língua, todos os substantivos se escrevem com letra maiúscula, independentemente de serem comuns, próprios ou coletivos, o que se, por um lado, ajuda a identificar melhor esta classe gramatical, distinguindo-a das outras, por outro, pode causar alguns entraves aos aprendentes portugueses que, habituados a marcar apenas os nomes próprios com letra maiúscula, poderão levar tempo a habituarem-se a escrever todos os substantivos em Alemão com maiúscula.

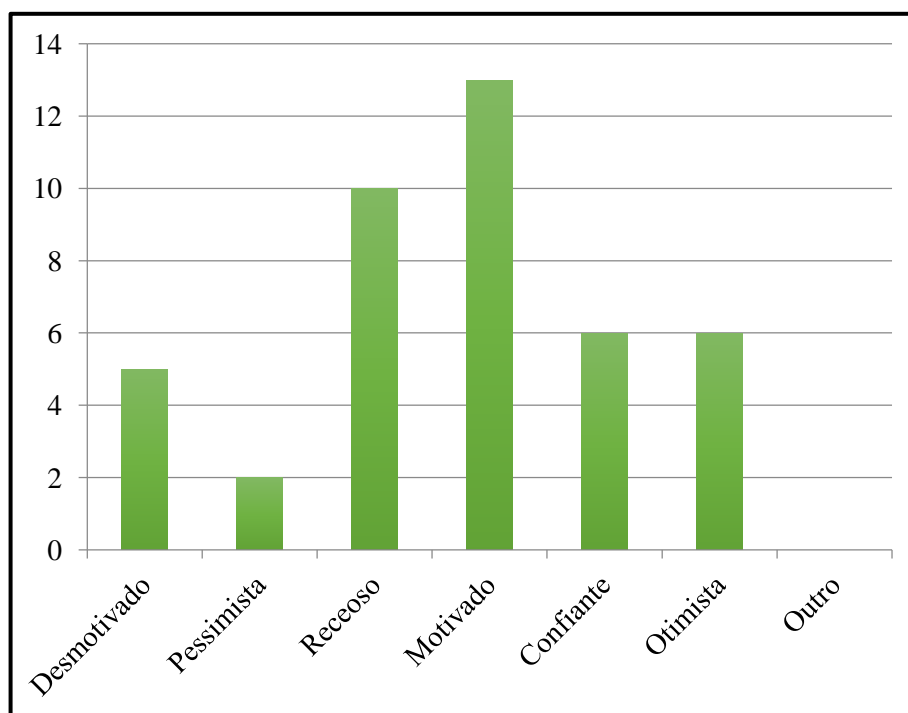


Gráfico 8 – Sentimentos em relação à aprendizagem da gramática da língua alemã (Questionário 1)

Para finalizar esta análise e reflexão dos dados obtidos com o questionário, apresenta-se a tabela 6 que mostra as sugestões dos alunos quanto à sua própria competência gramatical.

Aspetto a melhorar	Número de alunos	Percentagem
Regras em geral	2	9%
<i>Präpositionen</i>	2	9%
<i>Akkusativ</i>	1	4,5%
Estrutura sintática	2	9%
Tudo	1	4,5%
Ortografia	1	4,5
Nada	4	18,2%
Outros	7	32%
Sem resposta	2	9%

Tabela 6 – Aspectos a melhorar relativamente à competência gramatical (Questionário de Alemão 1)

De acordo com a tabela, podemos concluir que as respostas não se encontram equilibradas. Para além de algumas das sugestões serem diferentes das da turma de Inglês, como a “Estrutura sintática” e a “Ortografia”, também as sugestões com mais expressão no Alemão diferem das do Inglês. Se na turma de Inglês havia uma grande ênfase no conhecimento e aplicação das regras gramaticais, no Alemão a opção “Outros” foi a mais assinalada. Os alunos atribuíram-lhe questões como a capacidade de memorizar e, tal como na turma de Inglês, a atenção e a quantidade de estudo em casa. Tais sugestões levam-me a concluir que, muitas vezes, os alunos têm uma ideia errada sobre o que é a gramática, atribuindo ao seu estudo um método tradicional (Método Clássico), que se caracteriza única e exclusivamente pela memorização das regras para depois as aplicar. Ao mesmo tempo, apesar de ser necessária a atenção aquando da explicação dos tópicos, a questão do estudo também é pertinente e não deixa de ser ambígua, pois os alunos estão habituados a estudar memorizando e não a estudar compreendendo, o que os leva rapidamente ao esquecimento. Na realidade, a compreensão não exclui obrigatoriamente a memorização, pois elas podem e devem complementar-se. Contudo, deve ter-se em conta que, em geral, primeiro deve compreender-se, para depois se memorizar. Esta última conclusão leva-me, assim, de volta à minha pergunta de partida: *Uma abordagem indutiva poderá ajudar os alunos com mais dificuldades a desenvolverem uma melhor compreensão da gramática na aprendizagem de línguas estrangeiras?*, já que esta abordagem se caracteriza pelo esforço dos alunos em chegar às regras, o que os leva a lembrarem-se das regras com mais facilidade.

3. Ciclo 1

Os resultados obtidos no Ciclo 0, sobretudo a constatação de que os alunos têm uma ideia muito vaga sobre o que é a gramática e sobre os métodos como a sua aprendizagem se pode processar, reforçaram a minha intenção de introduzir a abordagem indutiva nas aulas de língua inglesa e de língua alemã, por forma a apurar se esta abordagem leva a uma melhor compreensão da gramática por parte dos alunos com mais dificuldades. Nesta primeira fase, revelou-se pertinente introduzir o processo indutivo através do uso de frases isoladas. Embora o ensino da gramática através de frases isoladas seja alvo de críticas, importa referir que estas se referem ao ensino de frases isoladas e sem contexto. Neste projeto, para melhor se trabalhar a gramática através deste tipo de frases, elas foram contextualizadas dentro dos tópicos a serem apresentados. Torna-se importante assinalar que os tópicos não foram trabalhados

aleatoriamente, mas sim de acordo com os Programas Nacionais e as planificações anuais de cada disciplina.

Acresce ainda que, tendo em conta que para se ser proficiente numa língua (na escrita, na oralidade e na leitura) toda a gramática é essencial, devemos entendê-la como um todo, não podendo esquecer o que já foi ensinado e/ou aprendido. Deste modo, como os testes e os questionários revelaram algumas áreas em que os alunos ainda sentiam dificuldades, concluiu-se que não seria lógico avançar na matéria sem estas serem trabalhadas novamente. Contudo, como as aulas estão dependentes dos planos supracitados, a solução encontrada foi a referência a esses tópicos durante a abordagem dos novos, sempre que isso fosse possível e pertinente. De seguida, descreve-se o que foi feito neste ciclo em cada turma, ao mesmo tempo que se procede a uma análise e reflexão dos resultados obtidos.

3.1. Inglês

A aplicação do primeiro ciclo na turma de Inglês decorreu entre 21 de março e 16 de maio de 2014. Apenas 6 aulas foram abrangidas por este ciclo: 2 aulas de 90 minutos e 4 de 45, perfazendo um total de 360 minutos. A escolha das datas ficou condicionada pelo programa interno da escola, bem como pelo facto de os alunos terem que realizar o exame de Inglês *Key For Schools* a 29 de abril.

Seguindo as unidades do manual adotado²² e a respetiva sequência, a unidade temática que me foi atribuída para as primeiras três aulas deste ciclo foi *Work Out your Future!*, onde está presente o tema das profissões e, entre outros, o tópico gramatical *Relative Clauses*.

Como introdução ao tema (21/03/2014), foram realizadas atividades de recuperação e alargamento de vocabulário, nomeadamente ligado às profissões. Em quase todas as aulas de projeto, quer na turma de Inglês, quer na de Alemão, procurei incluir atividades de jogo ou semelhantes que envolvessem mais interatividade (*game-like activities*). Em primeiro lugar, estas atividades promovem o envolvimento dos alunos na aula, pois estes sentem uma motivação intrínseca para vencer. Esta motivação direciona a sua atenção para a aula, ao mesmo tempo que os mantém em sintonia com a aprendizagem durante a atividade. Por outro lado, as atividades interativas permitem aos alunos interagir com o material e/ou a matéria em concreto, em vez de apenas se limitarem a ouvi-los, a retê-los e a serem testados através de documentos (fichas de trabalho, testes). Para além disso, muitas destas atividades requerem trabalho de equipa e, por isso, ao incluí-las nas minhas aulas, estaria a dar aos alunos a

²² *New Getting On 9*, das autoras Maria Emília Gonçalves e Angelina Torres (Areal Editores).

oportunidade de trabalharem cooperativamente, desenvolvendo assim competências ligadas à vida em sociedade. O trabalho em equipa ajudaria também os alunos a desenvolver uma empatia e respeito pelos outros e pelas suas opiniões. Deste modo, e sobretudo pelas suas propriedades motivadoras, estas atividades foram incluídas em vários momentos da aula, de forma a chamar de novo a atenção dos alunos para o que estava a ser ensinado. No entanto, o objetivo principal das aulas não era esquecido e tirei sempre proveito destas atividades para expor os alunos ao item gramatical a ser trabalhado.

Na primeira aula (45 minutos), na qual foram apresentados os pronomes relativos, os alunos foram expostos ao item através de uma atividade em que recebiam um cartão com uma profissão, devendo escolher um colega que achassem que a poderia desempenhar. A sua opção devia ser justificada usando um pronome relativo. Para serem bem sucedidos, foi dado o seguinte exemplo: *I think she could be a nurse, because she is a person who likes to help other people.* Após esta atividade foi distribuída uma ficha (Anexo 10), cujo primeiro exercício exigia a análise de frases para se chegar a algumas conclusões sobre o uso e significado de cada pronome relativo (*who*, *which*, *whose* e *that*), seguindo-se a elaboração de exemplos próprios. As fichas de trabalho foram incluídas em todas as aulas de projeto das duas turmas, pois independentemente de as regras poderem tornar-se mais memorizáveis quando trabalhadas através de uma abordagem indutiva, não deixa de ser necessário os alunos terem um registo destas para poderem consultar no caso de surgir alguma dúvida. Todas as fichas de trabalho de Inglês deste ciclo eram constituídas por: Uso (*Use*), Forma (*Form*) e Exercícios (*Practice/Exercises*).

Após esta fase, era necessário que os alunos descansassem e, como tal, foi introduzido um jogo, em que estes tinham que pensar num colega da turma e descrevê-lo, usando os diferentes pronomes relativos. O primeiro a chegar à resposta correta obtinha um ponto e descrevia o colega em quem tinha pensado, e assim sucessivamente. Novamente, deram-se exemplos para os alunos se sentirem mais confiantes ao realizarem a atividade (ex.: *The person whose glasses are blue is nice.*; *The boy who has a white T-shirt is handsome.*) Depois do primeiro esforço mental, intercalado por esta atividade interativa, seguiu-se um novo momento de concentração em que os alunos deviam deduzir a regra gramatical. Uma vez que os pronomes relativos exigiam apenas uma revisão, já que haviam sido aprendidos no 8.º ano, neste segundo grupo, os alunos puderam ser confrontados com uma nova questão: a omissão do pronome relativo. Isto foi feito através de uma série de exemplos que incluíam os diferentes usos de cada pronome que permitiam ou não a sua omissão. O último grupo da ficha era dedicado à prática, sendo que os alunos tinham que preencher os espaços com o pronome mais adequado e demonstrar quando era possível a sua omissão. A ficha foi

acompanhada pela visualização de uma apresentação em *PowerPoint* que incluía os mesmos exemplos e exercícios, pois considero este tipo de apresentação eficaz, tal como sugere André Gil Teixeira e Silva (2012: 19):

Mukherjee e Edmonds avançam com uma explicação que poderá estar relacionada com este sucesso. De acordo com os autores, o design das apresentações PowerPoint ajuda os alunos a centrar a sua atenção, a criar e manter o interesse, a promover o processamento de conteúdos e o empenhamento e a encontrar e organizar a informação (apud Bradshaw, 2003: 41-42).

Aquando da projeção dos exemplos foram colocadas perguntas conceptuais (*concept questions*) sobre o item apresentado, as quais, devido às suas características, estão intrinsecamente ligadas à abordagem indutiva. De acordo com Scrivener (2005: 12), as perguntas conceptuais são colocadas aos alunos com o objetivo de esclarecer o significado da estrutura gramatical. São curtas, diretas e claras, exigindo, normalmente, respostas simples (*sim* ou *não*, *verdadeiro* ou *falso*). Apesar da sua construção simples, este tipo de perguntas é útil para informar o professor se os alunos estão a compreender o significado da estrutura, sem o recurso a perguntas do género *Estão a perceber?*, que podem levar a respostas menos sinceras e concretas. Alguns exemplos de perguntas conceptuais usadas durante a apresentação dos *Relative Pronouns* foram: *Do we know who or what we are talking about? (No.)*; *Do we have additional information about them? (No.)*. Como se pode ver, as perguntas conceptuais levam os alunos a concentrar-se no significado central da estrutura, facilitando o seu processo de análise e ajudando à sua compreensão, evitando, portanto, as explicações longas e o uso de metalinguagem.

Dado que nem todos os alunos haviam realizado a primeira atividade desta aula, apesar de terem demonstrado interesse, decidi repeti-la na aula seguinte (25/03/2014) como forma de rever os pronomes relativos e para dar uma oportunidade a estes alunos de a fazerem. A diferença nesta aula passou pelo facto de a introdução das *Defining Relative Clauses* ter iniciado apenas com uma apresentação em *PowerPoint*, que me permitiu colocar perguntas conceptuais. Para além de me permitirem verificar se os alunos estavam a seguir e a compreender o tópico, estas perguntas foram o ponto de partida para introduzir o conceito de *defining relative clauses*, levando os alunos a refletir sobre o motivo de estas relativas serem designadas de *defining*. Após esta primeira fase, foi distribuída uma ficha de trabalho (Anexo 11), através da qual os alunos poderiam desenvolver mais conhecimentos relativos ao uso e significado destas orações. De forma a facilitar a tarefa de chegar às regras, foi sugerido aos alunos que trabalhassem em pares. Na realidade, esta foi uma forma social de trabalho

recorrente durante o projeto, pois, tendo em conta o que aprendi no primeiro ano deste mestrado nas unidades curriculares de “Didática do Inglês” e de “Didática do Alemão”, trabalhar em pares permite: uma maior qualidade do trabalho, pois este é constantemente revisto por duas pessoas; um melhor fluxo do trabalho; o alívio da pressão para cada indivíduo, uma vez que as tarefas são divididas; o desenvolvimento do espírito de equipa e consequente desenvolvimento do respeito pelos outros e pela sua opinião. Tal como na aula anterior, o elemento jogo esteve presente através de uma atividade de adivinhação, em que um aluno descrevia alguém a partir de uma imagem que representava várias profissões, para que os restantes adivinhassem qual a profissão descrita. A aula terminou com a produção conjunta de um diálogo (entrevista de trabalho), cujo guião foi elaborado a partir de frases relativas. Este diálogo funcionou depois como modelo para a produção de outros diálogos pelos alunos na aula que se seguiu (28/03/2014), a qual por ser de 45 minutos foi totalmente dedicada à elaboração e encenação desses mesmos diálogos. Deste modo, estabeleceu-se um contexto significativo para os alunos, apesar de este contexto não fazer, ainda, parte do seu quotidiano, ou seja, a participação no mundo do trabalho. Para tornar este contexto mais verosímil foram projetados cenários representando salas de reunião ou entrevista e foram usados adereços mais formais, como fato e gravata.

Embora o *Present Perfect Continuous* (02/05/2014), segundo o manual e a planificação anual, fosse um tópico a ser trabalhado na segunda unidade (*Be in Shape!*), e o *Past Perfect Continuous* (06/05/2014) na quarta unidade (*Work Out Your Future!*), devido ao nível da turma e a questões de cumprimento de atividades previstas no programa escolar, estes tópicos foram trabalhados na unidade *Go Hi-Tech!*, onde se inclui o tema das novas tecnologias. Por isso, tornou-se necessário procurar formas de contextualizar estes tempos verbais no tópico lexical a ser trabalhado. Apesar de as fichas de trabalho seguirem a mesma estrutura daquelas apresentadas durante as aulas dedicadas aos pronomes relativos, foi mais difícil para mim arranjar exemplos, uma vez que nem no manual, nem em fichas já pré-concebidas havia uma associação entre este tema e o *Present Perfect Continuous* e/ou o *Past Perfect Continuous*. Como tal, foi necessário criar tudo de raiz, o que me poderá ter levado a exemplos um pouco menos representativos da realidade, o que designaria de exemplos mais “forçados”.

A introdução do tema relativo às novas tecnologias ficou a cargo da Professora-orientadora, pelo que iniciei a aula, em que estava previsto abordar o *Present Perfect Continuous*, com uma curta revisão sobre os que os alunos já sabiam. Após esta fase, procedi a uma ação inesperada que captou a atenção dos alunos, ou seja, comecei a andar na sala sem dizer nada e ao fim de alguns minutos perguntei-lhes *How long have I been walking?* Alguns alunos responderam-me de forma curta, dizendo, por exemplo, *2 minutes*. Procurei chamar a

atenção dos alunos para a estrutura da pergunta e pedi-lhes para formular uma resposta completa usando aquela mesma estrutura. Tendo em conta a resposta correta de alguns alunos, escrevi no quadro *I have been walking for... minutes*. Partindo destes exemplos, coloquei outras questões aos alunos, procurando levá-los a usar o item gramatical objetivado, como por exemplo *How long have you been sitting?* De seguida, através da análise da estrutura, tentei fazer com que eles dissessem que tempo verbal era aquele. Neste ponto, aproveitei para rever o *Present Perfect Simple*, item gramatical que no teste se havia revelado como um dos mais problemáticos. Chamei, então, a atenção dos alunos para a estrutura, por forma a que estes notassem que parte desta era igual ao *Present Perfect Simple*, pedindo-lhes para lembrarem quais as situações em que este era usado. A partir daqui, os alunos foram guiados de modo a reconhecerem a estrutura do *Continuous*, até chegarem à conclusão de que se tratava do *Present Perfect Continuous*. Esta fase foi concluída com um *PowerPoint* que permitiu apresentar este tempo verbal dentro do contexto das novas tecnologias e desenvolver uma discussão sobre o seu uso e significado. Aquando desta discussão, à semelhança do que já acontecera nas outras aulas de projeto, foram colocadas perguntas conceptuais para averiguar se os alunos estavam a entender o uso: *Is he playing computer games now?* (Yes.); *Have they already stopped sending text messages?* (No.); *Has he been sending e-mails for a long time?* (Yes.).

Os alunos foram levados a trabalhar o uso e o significado do *Present Perfect Continuous* numa ficha de trabalho (Anexo 12), onde lhes foram fornecidas algumas frases-exemplo e uma lista de possíveis usos desse tempo verbal, para que em pares chegassem à função que correspondia a cada frase. Para os alunos descansarem, introduziu-se uma atividade em que estes deviam escrever numa tira de papel algo que estivessem a desenvolver até àquele momento e que ainda não tivessem terminado (durante aquele dia, semana, mês), seguindo o exemplo: *This week I have been working on a project*. Após recolher as tiras de papel, procedi à leitura de algumas frases, desafiando os alunos a adivinhar quem seriam os seus autores. A adivinhação é também um elemento com uma forte presença no meu projeto, já que acredito que esta ajuda a desenvolver as capacidades reflexivas dos alunos, ajudando ao mesmo tempo a desenvolver a oralidade, através da descrição e/ou de perguntas para clarificar possíveis dúvidas. Esta atividade impulsionou igualmente a ênfase na forma deste tempo verbal, pois, como algumas frases continham erros, foi pedido aos alunos que em conjunto os corrigissem rapidamente. Estes erros não foram personalizados nem as pessoas que os cometeram criticadas, foram sim aproveitados como algo com o qual se deve aprender. As regras da forma foram depois aplicadas e registadas na ficha acima referida. Para concluir esta ficha, os alunos foram levados a distinguir o *Present Perfect Simple* do *Present Perfect Continuous*

num exercício em que, após a identificação destes tempos verbais em algumas frases, tinham que completar as regras sobre o uso de cada um deles.

A última aula de intervenção deste ciclo (13/05/2014) foi dedicada ao *Past Perfect Continuous*, apesar de inicialmente se ter desenvolvido um jogo para rever o tópico da aula anterior. O tópico foi contextualizado dentro do assunto *Black Friday*, do qual os alunos já tinham algum conhecimento. Por sua vez, este tema permitiu estabelecer uma ponte entre o tempo verbal e o tema das novas tecnologias. A partir desta contextualização, geraram-se alguns exemplos contendo o *Past Perfect Continuous* para que os alunos pudessem ser imediatamente expostos a este tempo verbal. À medida que os exemplos iam surgindo, eram feitas perguntas conceptuais: *Had Jenniffer been saving money for a long time? (Yes.); Had Peter already failed the exam when he met Jennifer? (Yes.)* Após a ênfase dada ao significado e ao uso do tempo verbal, os alunos foram levados a explicar as regras da forma, tendo-se procurado igualmente relembrar o *Past Perfect Simple*, item em que os alunos haviam apresentado resultados baixos no teste. A rotina de pensamento foi quebrada pela aplicação de um jogo designado de *Secret Charades*, em que um aluno ia ao quadro e simulava uma atividade, enquanto os restantes membros da turma mantinham os olhos fechados. Ao ouvir a palavra *Freeze* o aluno no quadro deveria parar exatamente como estava e os outros tinham que descrever o que o aluno teria estado a fazer até então, por exemplo: *He had been having a shower, when we opened our eyes*. Uma resposta correta valia ao aluno que acertou um ponto.

Sendo necessário registar o que haviam aprendido, foi distribuída uma ficha de trabalho (Anexo 13) na qual os alunos, trabalhando em pares, teriam que completar as regras deste tempo verbal e, ainda, proceder à distinção entre este e o *Past Perfect Simple*. Para terminar a aula, foram distribuídos papéis contendo diferentes expressões temporais (ex.: *two years, a week*), sendo que cada aluno devia referir o que havia estado a fazer durante esse período e antes de qualquer outro acontecimento no passado: *I had been studying English for two years, before I started learning French*. Os alunos estariam, assim, a desenvolver a oralidade e, através do uso dos dois tempos verbais, esperava-se uma maior compreensão sobre os mesmos.

Finda a ação, era o momento de recolher dados sobre a aprendizagem dos alunos. Tal como foi referido na secção das metodologias, esta recolha efetuou-se a partir de um teste (16/05/2014, Anexo 14), que seguiu a mesma estrutura do anterior. Apesar de durante este ciclo não ter sido possível abordar novamente o tópico de *Adjective Formation*, que fora um dos grupos menos pontuados no primeiro teste, este teste incluiu os tópicos anteriores do *Past Perfect Simple* e do *Present Perfect Simple*. Para além destes, foram incluídos os tópicos *Present Perfect Continuous*, *Present Perfect Simple and Present Perfect Continuous*, *Past*

Perfect Continuous, Past Perfect Simple and Past Perfect Continuous e Relative Pronouns and Defining Relative Clauses. Estes temas perfizeram 7 grupos, com um total de 50 espaços em branco, valendo cada um 2 pontos. Os resultados gerais estão representados no gráfico 9, sendo depois apresentada a tabela 7, que contém uma comparação entre as notas do primeiro teste e as do segundo daqueles alunos que constituíram a amostra deste estudo.

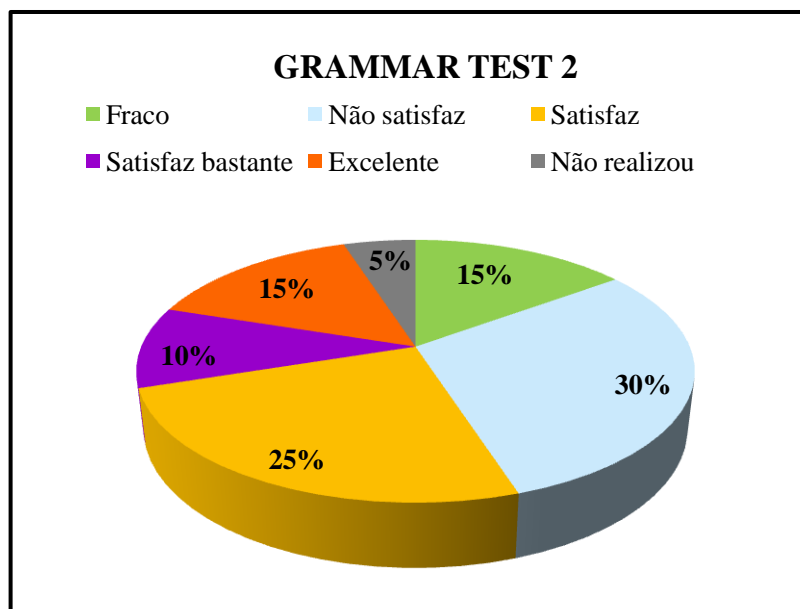


Gráfico 9 – Resultados do 2.º Teste de gramática de Inglês

	1.º Teste	2.º Teste
Aluno A	4% (Fraco)	0% (Fraco)
Aluno B	2% (Fraco)	23% (Não satisfaz)
Aluno C	10% (Fraco)	32% (Não satisfaz)
Aluno D	33% (Não satisfaz)	74% (Satisfaz bastante)
Aluno E	20% (Não satisfaz)	40% (Não satisfaz)
Aluno F	6% (Fraco)	28% (Não satisfaz)

Tabela 7 – Notas do 1.º e 2.º Testes dos alunos da amostra (Inglês)

Analisando o gráfico acima, podemos concluir primeiro que, dos 20 alunos da turma, 5% (1) não realizou o teste, sendo que não se atribuiu muita importância ao facto, uma vez que o faltoso não pertencia ao grupo dos alunos que eram objeto de estudo. Por outro lado, apesar de ter havido uma diminuição de 5% da classificação “Fraco”, ao observarmos a tabela,

podemos verificar que apenas um aluno da amostra manteve esse nível, o que nos permite concluir que os outros dois “Fraco” correspondem a alunos que não estavam no grupo dos 6. Ao mesmo tempo, grande parte dos 6 alunos da amostra conseguiu sair desse nível, o que corresponde a uma evolução a meu ver considerável, em muitos casos representando uma subida de cerca de 20%²³. Deste grupo, destaca-se pela positiva o Aluno D, que conseguiu chegar ao “Satisfaz bastante”, atingindo uma subida de 41%. Importa referir que, não obstante o facto de as grelhas de observação já demonstrarem que este aluno participava mais positivamente e com mais empenho nas atividades propostas, indicando uma mobilização e uma aplicação dos conhecimentos razoáveis, nada fazia prever uma subida tão significativa. Por outro lado, quando comparamos o resultado geral do primeiro teste e o deste, verificamos que neste segundo teste, o nível “Não satisfaz” aumentou 10%. Por sua vez, o nível “Satisfaz” registou uma diferença de 15% que resultou não só da descida de alguns alunos para “Não satisfaz”, como também da subida de alguns “Não satisfaz” para “Satisfaz”. O nível “Satisfaz bastante” conseguiu uma subida de 5%, em parte devido à subida do Aluno D²⁴.

Quanto aos grupos gramaticais mais críticos, verificou-se que o *Present Perfect Simple* continuou a ser um grupo com pouca pontuação (Σ 7.8), mas, ainda assim, à frente da distinção entre o *Present Perfect Simple* e o *Present Perfect Continuous* (Σ 5.3) e a distinção entre o *Past Perfect Simple* e o *Past Perfect Continuous* (Σ 4.5). Estes resultados levam-me a crer que, apesar de os alunos serem capazes de aplicar as regras de cada um isoladamente, sentem dificuldades em fazer as distinções entre eles.

Tendo em conta esta análise pode afirmar-se que, em geral, a média final dos testes aumentou, embora muito ligeiramente, apenas cerca de 6 décimas (verificar Anexos 5 e 15). Por outro lado, considerando os dois alunos que desceram para “Fraco”, pode ter-se dado o caso de o teste ter sido influenciado por fatores internos e/ou externos. Lembre-se ainda que se estes alunos possuírem mentes analíticas, este método não é o mais favorável, como atrás foi referido. No que diz respeito aos 6 alunos constituintes da amostra, pode verificar-se que, embora a maioria continuasse num patamar negativo, a diferença de percentagem foi significativa. Ao mesmo tempo, pode afirmar-se que, considerando os resultados das grelhas de observação da amostra isolada, estes refletem em alguns dos casos (alunos C, D, E e F) o aumento do interesse, motivação e participação dos alunos durante as aulas do primeiro ciclo, bem como uma melhor mobilização e aplicação dos conhecimentos. Contudo, dada a curta duração do ciclo, não se podia ainda tirar conclusões sobre se estes resultados seriam fruto da

²³ De referir que o Aluno E é um dos dois alunos NEE.

²⁴ Para melhor se perceber estas descidas e subidas, será necessária a consulta dos Anexos 5 e 15, uma vez que não serão especificadas as situações correspondentes a alunos que não faziam parte da amostra.

abordagem indutiva, pelo que se revelou necessária uma nova intervenção de forma a obter dados mais significativos e conclusivos.

3.2. Alemão

A implementação do primeiro ciclo do projeto na turma de Alemão decorreu entre 11 de março e 16 de maio, compreendendo quatro aulas de 90 minutos e uma de 45 minutos, que perfizeram um total de 405 minutos. De acordo com a planificação anual da disciplina e a sequência do manual adotado²⁵, o item gramatical que me foi atribuído para a primeira aula deste ciclo (11/03/2014) foi o verbo modal *können* dentro da unidade *Wohnen*, unidade relacionada com a casa.

Tendo o principal vocabulário sido apresentado pela minha colega estagiária, importava nesta aula relacionar o verbo com este vocabulário, por forma a revê-lo e a alargá-lo. Iniciou-se a aula com uma sequência de *spots* publicitários de um grande armazém muito conhecido na Alemanha. Pretendia levar os alunos a contatar com a realidade alemã, já que este tipo de superfície comercial é comum na Alemanha (por exemplo, *KaDeWe*, *Hertie*, *Kaufhof*). Procurava-se ainda o contato dos alunos com a pronúncia alemã. Apesar de considerar que a compreensão oral é importante em qualquer LE, considero que para o Alemão a importância de a desenvolver na sala de aula é acrescida, já que, ao contrário do Inglês, esta é uma língua com a qual os alunos raramente contactam através da televisão, da rádio ou de outros *media*. Daí que tenha procurado incluir em algumas aulas de projeto a compreensão oral. Para expor os alunos ao verbo *können* de forma a chegarem ao seu significado, comecei por lhes perguntar em Alemão *Was kann ich bei Karstadt kaufen?* e dar alguns exemplos como *Ich kann ein Sofa kaufen.*; *Ich kann einen Computer kaufen*. Para ajudar, projetei no quadro o *site* deste armazém e naveguei pelos diferentes separadores, fazendo perguntas conceptuais: *Kann ich Klamotten kaufen?* (Ja); *Kann man Autos kaufen?* (Nein).

Procurando introduzir um contexto real, aproveitei a minha recente condição de mãe, e expliquei aos alunos que, por a família ter aumentado, teria que fazer algumas remodelações na casa e, portanto, iria a este armazém. Com a apresentação que se seguiu foi-me possível aliar a revisão dos objetos da casa à conjugação do verbo *können* no presente (*Präsens*), informando o que cada membro da família poderia adquirir neste armazém. A partir destes exemplos, levei os alunos a concluir sobre um dos usos do verbo, ou seja, ter a possibilidade de fazer algo (*Möglichkeit*). Foram apresentados mais alguns exemplos

²⁵ *Deutsch: Einfach Toll! 1*, dos autores Margarida Vilela e Carlos Lapa (Porto Editora).

acompanhados de perguntas conceptuais. Daqui, partiu-se para a apresentação de exemplos em que o verbo era usado para expressar capacidade (*Fähigkeit*). As perguntas conceptuais estiveram igualmente presentes. Por exemplo, considerando a frase *Maria kann gut Deutsch*, fez-se a seguinte pergunta: *Hat Maria Deutsch gelernt?*²⁶ (Ja.) Para prolongar este processo de enfoque no significado foi dada aos alunos uma ficha de trabalho (Anexo 16), cujo primeiro exercício se orientava para o sucesso dos alunos (*erfolgreiche orientierte Übung*), uma vez que qualquer combinação permitiria a formação de frases corretas. A segunda parte do exercício exigia um maior grau de concentração, já que o objetivo era levar os alunos a reconhecerem os diferentes significados do verbo modal a ser lecionado.

De acordo com a abordagem indutiva, após a atenção dada ao uso e ao significado do verbo, os exercícios e os diapositivos seguintes tinham como objetivo levar os alunos a inferirem sobre a forma do verbo modal *können*. Como tal, apresentei dois exemplos em que marquei a cores diferentes os diversos elementos sintáticos (*Sujeito, Verbo modal, Objeto e Verbo principal*). A partir daí, os alunos foram levados a concluir que, por norma, o verbo modal vem depois do sujeito e antes do objeto e que é acompanhado do verbo principal no infinitivo. De forma a enfatizar que o verbo modal é um verbo especial na sua forma, apresentei aos alunos um diapositivo com um verbo regular e o verbo modal lado a lado, sendo que lhes foi pedido para indicarem as diferenças entre ambos. Os exercícios da ficha distribuída²⁷, por serem semelhantes à informação apresentada nos diapositivos, foram realizados em simultâneo, de modo a que os alunos pudessem ficar com um registo escrito e fidedigno sobre o item gramatical. Os alunos foram, ainda, encorajados a concluir que, tal como aprenderam relativamente aos outros verbos, a negação deste verbo é feita com o uso de *nicht* após o verbo modal conjugado. No final, propus uma atividade simples de produção escrita, para a qual usei uma entrada num fórum de uma revista alemã em que se solicitava aos usuários que escrevessem sobre cinco coisas sem as quais não poderiam viver. Portanto, foi pedido aos alunos que escrevessem num papel cinco frases sobre cinco coisas sem as quais não conseguiriam viver. Os papéis foram, depois, distribuídos aleatoriamente. A distribuição dos papéis pelos alunos para que lessem e tentassem adivinhar quem escreveu o quê foi uma forma de trazer o elemento *suspense* para a aula, de modo a que no final desta os alunos ainda se sentissem motivados para a aprendizagem da língua.

²⁶ Dado o nível inicial dos alunos, era necessário traduzir algumas frases e/ou perguntas para que eles pudessem entender e responder, como era, por vezes, o caso de frases no *Perfekt* (passado), que ainda não havia sido abordado. De qualquer modo, exigia-se sempre que respondessem em Alemão, pelo menos, às perguntas conceptuais, em que apenas tinham que responder *Ja* ou *Nein*.

²⁷ À semelhanças das fichas na turma de Inglês, as fichas de Alemão deste ciclo eram constituídas por 4 grupos: Uso (*Anwendung*), Forma (*Form*), Negação (*Negation*) e Exercícios (*Übungen*).

As duas aulas seguintes (06/05/2014 e 09/05/2014) foram dedicadas ao verbo *mögen* e ao advérbio *gern* para expressar gostos. A unidade em que este tópico gramatical estava inserido era *Freizeit*, tema que era novo para os alunos. Sendo necessária a introdução de vocabulário, foi criada uma apresentação em *PowerPoint*, que, para além de incluir atividades dos tempos livres, incluía também frases com *mögen* e *gern*. Assim, ao aprenderem as atividades, os alunos eram imediatamente expostos ao item gramatical, de forma a começarem a refletir sobre o seu uso e significado. No final da apresentação, expressei aos alunos alguns dos meus gostos usando as estruturas-alvo, para lhes dar um modelo a seguir. À medida que alguns alunos expressavam os seus gostos, eram colocadas perguntas conceptuais a outros. Por exemplo, se o aluno dizia *Ich mag Klavier spielen* seria perguntado *Findet er/sie das gut?(Ja.)*. Após perceberem o que ambas as estruturas queriam transmitir, foi-lhes perguntado o que elas tinham de especial. Para facilitar o processo de identificação, foram escritas duas frases no quadro que, significando o mesmo, continham as diferentes estruturas, tendo sido sublinhado o substantivo na frase do verbo *mögen* e o verbo na frase do advérbio *gern*. Deste modo, grande parte dos alunos foi capaz de dizer qual a diferença entre os dois: com *mögen* usa-se um substantivo, porque *mögen* é um verbo; e com *gern* usa-se o verbo.

Tal como em aulas anteriores, foi distribuída uma ficha de trabalho (Anexo 17), cujos exercícios envolviam não só trabalho em pares, mas também individual. Apesar de o trabalho em pares numa abordagem indutiva ser significativo para se chegar mais facilmente às regras, como as regras principais já haviam sido formuladas, seria necessário os alunos trabalharem individualmente, demonstrando as suas capacidades de mobilização e aplicação dos conhecimentos. A ficha incluía exercícios de ligação, conjugação do verbo *mögen* e a do verbo *fernsehen* com *gern*, bem como o registo das regras do uso e da forma e a produção de frases pelos próprios alunos. O grupo seguinte tinha como objetivo levar os alunos a perceber as regras da negação com estas estruturas. Apesar de a regra com o advérbio *gern* ter sido imediatamente identificada (verbo + *nicht* + *gern*), o mesmo não aconteceu com o *mögen*, pois os alunos estavam esquecidos de que com substantivos se utiliza *kein*.

Por outro lado, este exercício foi concebido tendo em vista a revisão dos *Possessivpronomen* e do *Akkusativ*. Depois de corrigido o exercício, pediu-se aos alunos que atentassem nos pronomes possessivos e foi sendo perguntado a toda a turma o motivo para a diferença das terminações. Relativamente ao *Akkusativ* os alunos foram questionados sobre o motivo de em algumas situações o *kein* aparecer declinado com *-e* e noutras com *-en*, obrigando-os a relembrar brevemente as regras associadas a este caso. Na parte prática (*Übungen*) também foi trabalhado o *Akkusativ*, sobretudo ligado às preposições, um grupo que fora igualmente crítico no primeiro teste. Para terminar a aula de forma lúdica e

interativa, levando os alunos a praticar oralmente as estruturas-alvo, estes foram encorajados a andar pela sala para encontrarem alguém que gostasse de fazer as atividades que eram sugeridas no último exercício da ficha.

A aula seguinte funcionou como aula de aprofundamento e alargamento do mesmo tópico. Foram introduzidos jogos e atividades interativas, em que os alunos poderiam rever e aplicar os conhecimentos adquiridos anteriormente, como o jogo de mímica realizado no início da aula. Estas atividades foram intercaladas com exercícios de compreensão oral (Anexo 18), em que os alunos tinham que ouvir alguns jovens a falar sobre o que gostavam e não gostavam de fazer nos seus tempos livres. Apesar de exigirem muita atenção por parte dos alunos, devido ao pouco contato que estes têm com a fluidez e pronúncia da língua alemã, estes exercícios foram realizados com sucesso, já que envolviam respostas curtas e simples (preenchimento de tabelas, espaços, verdadeiro ou falso), que foram depois discutidas em turma. Pretendia-se verificar se os alunos tinham compreendido e, ao mesmo tempo, colocar perguntas conceptuais relativamente ao item gramatical *mögen + gern*. Por exemplo, em relação à terceira jovem foram feitas perguntas como *Gefällt ihr Volleyball?* (Ja.) ou *Gefällt ihr Basketball?* (Nein./Vielleicht.²⁸). Importa referir, ainda, que sempre que os exemplos incluíam tópicos como *Akkusativ*, *Präpositionen* e *Possessivpronomen*, os alunos eram questionados sobre estes, para que fosse possível rever as regras e reforçar o seu domínio.

Permitindo aos alunos a movimentação pela sala, uma das últimas atividades exigia que estes, ao receberem uma frase (afirmativa, negativa ou interrogativa), procurassem o colega que tinha a resposta ou a pergunta que se encaixava com a sua. Os resultados foram discutidos em conjunto, tendo sido possível verificar que todos os alunos conseguiram concluir positivamente a atividade. A aula terminou com uma atividade em pares (*Wechselspiel*), em que cada aluno recebeu uma tabela com informações que faltavam ao seu parceiro, que por sua vez tinha informações necessárias para concluir a sua tabela. De modo a desenvolver a oralidade, os alunos deviam questionar o seu parceiro sobre o que cada indivíduo da tabela gostava de fazer e quando o fazia.

A última aula de ação deste ciclo (13/05/2014) teve como tópico principal os *unpersönliche Verben* que se inseria nas unidades temáticas *Freizeit* e *Das Wetter*. Embora a Professora-orientadora já tivesse introduzido algum vocabulário referente a estados de tempo, a análise dos verbos impessoais ainda não tinha sido feita. Por isso, esta aula serviu para rever e alargar o vocabulário deste tema e para se proceder à análise gramatical desses verbos. Para

²⁸ A ausência de referência ao basquetebol nesta gravação pode levar a duas interpretações: a jovem não gosta desse desporto; ou pode gostar do desporto, mas como não é dos seus preferidos não era necessário referi-lo.

além disso, como esta aula vinha na sequência dos tempos livres, foi necessário estabelecer uma ligação com as aulas anteriores, por forma a que os alunos sentissem que havia uma sequência e relação entre os temas. A aprendizagem de uma LE deve conduzir os alunos à proficiência de uma língua. De acordo com o dicionário (*Infopedia.pt*), *proficiência* significa “o perfeito conhecimento de qualquer assunto”. Como tal, para se ser proficiente é necessário deter um conhecimento perfeito da língua, o conhecimento quase total da mesma, o que exige que se seja capaz de falar sobre quase todos os assuntos na LE. Se os alunos esquecerem determinados tópicos porque sentem que estes são um assunto concluído, terão menos possibilidades de atingir um bom nível de proficiência. Daí a minha preocupação com o estabelecimento de ligações entre as aulas e com constantes revisões dos conteúdos anteriormente lecionados.

A seguir a uma breve introdução, através da qual os alunos foram levados a falar sobre o que haviam aprendido nas aulas anteriores, expliquei-lhes que determinadas atividades não podiam ser realizadas com determinados estados de tempo, os quais foram sendo visualmente apresentados, tendo-se pedido aos alunos para indicarem atividades cuja realização dependia diretamente do tempo atmosférico. Note-se que nesta altura a apresentação de imagens era acompanhada não só pelo substantivo correspondente ao estado de tempo, mas também pelo verbo impessoal a ele associado (ex.: *der Regen – es regnet; der Wind – es windet*), para expor os alunos ao uso e forma destes verbos. Daqui partiu-se para uma atividade de ligação, na qual cada aluno recebia um papel com um estado de tempo ou uma atividade, cuja realização dependesse desse estado de tempo. A tarefa de cada aluno era andar pela sala e encontrar o colega que tivesse um papel correspondente ao seu (Anexo 19). Para prolongar esta fase e levar os alunos a tirarem algumas conclusões sobre estes verbos, foi projetado no quadro o jogo da memória, sendo permitido a cada aluno jogar pelo menos uma vez. O jogo incluía, por um lado, os substantivos e, por outro, os verbos impessoais correspondentes. Partindo deste jogo, questionei os alunos sobre as diferenças entre estes verbos e os verbos que eles já haviam aprendido, ajudando-os com perguntas como eram conjugados, quantos sujeitos conseguiam identificar, se era sempre o mesmo ou se tinham visto exemplos com outros sujeitos ou pronomes pessoais. Distribuiu-se uma ficha de trabalho (Anexo 20), onde, para além de registarem algumas regras da forma e do uso destes verbos, puderam inferir sobre as regras da sua negação. Para terminar a aula e a ficha, os alunos realizaram alguns exercícios que lhes permitiram rever o vocabulário relacionado com a roupa e com os meses, enquanto praticavam os novos conteúdos.

Tal como acontecera com a turma de Inglês, ao terminar a ação foi necessário recolher mais dados sobre a aprendizagem dos alunos. O teste da turma de Alemão (16/05/2014,

Anexo 21) incluía alguns tópicos que haviam sido problemáticos no teste anterior e que foi possível rever durante as aulas do primeiro ciclo (*Akkusativ* e *Possessivpronomen*). Para além destes, foram incluídos os novos tópicos: *Präsens* (com o verbo *können*), *mögen*, *gern*, *mögen und gern* e *unpersönliche Verben*. Estes temas perfizeram 7 grupos, com um total de 50 espaços em branco, valendo cada um 2 pontos. Os resultados gerais estão representados no gráfico 10 e os resultados referentes aos 6 alunos objeto de estudo na tabela 8²⁹, que apresenta a comparação entre as notas do primeiro teste e as do segundo.

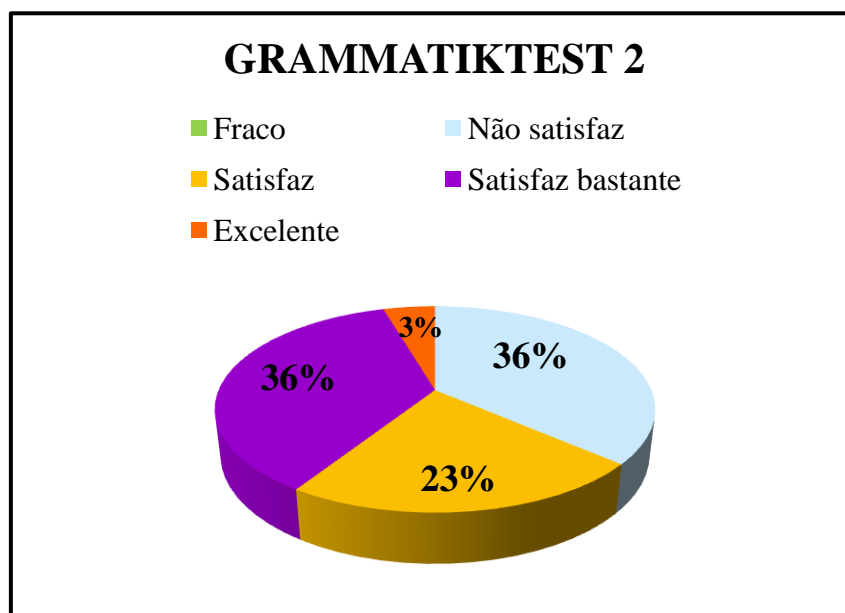


Gráfico 10 – Resultados do 2.º Teste de gramática de Alemão

	1.º Teste	2.º Teste
Aluno A	52% (Satisfaz)	30% (Não satisfaz)
Aluno B	54% (Satisfaz)	52% (Satisfaz)
Aluno C	46% (Não satisfaz)	30% (Não satisfaz)
Aluno D	38% (Não satisfaz)	45% (Não satisfaz)
Aluno E	50% (Satisfaz)	51% (Satisfaz)
Aluno F	48% (Não satisfaz)	20% (Não satisfaz)

Tabela 8 – Notas do 1.º e 2.º Testes dos alunos da amostra (Alemão)

Analisando o gráfico acima, podemos concluir que os resultados foram bem diferentes daqueles obtidos na turma de Inglês e que, apesar de a média se manter positiva, o número de positivas baixou consideravelmente. Por sua vez, apesar de não haver alunos com o nível

²⁹ Nesta fase realizaram o teste apenas os 22 alunos que permaneceram até ao final do projeto.

“Fraco”, um dos alunos pertencentes à amostra (Aluno F) esteve a 1% de atingir o nível mínimo, sendo que para ele se verificou uma descida de 28%. Este resultado está, na verdade, de acordo com os registos das grelhas de observação que mostram que, em quase todos os critérios, o aluno apresentou resultados de 1 e 2, numa escala de 1 a 5. Para além disso, a percentagem de “Não satisfaz” foi significativa relativamente ao primeiro teste, tendo em conta que a percentagem do primeiro foi 11% e a do segundo 25%.

Para o acréscimo das negativas contribuíram as descidas de alguns alunos que anteriormente obtiveram “Satisfaz”, como por exemplo dois alunos que anteriormente obtiveram 60%, e, agora, apenas obtiveram 44%. Quando questionada sobre este resultado, a Orientadora comunicou-me que estes alunos haviam baixado em todas as disciplinas por falta de motivação e que já tinham decidido mudar de curso. Não obstante esta situação, e apesar de não fazerem parte da minha amostra, esperava que num próximo ciclo, estes alunos recuperassem um pouco da sua motivação. Para além deste, outro caso que se revelou preocupante foi o Aluno A da amostra, que baixou de 52% para 30%. Embora os resultados das grelhas de observação demonstrassem que este aluno revelava participação e motivação baixas, baixo empenho e autonomia, a verdade é que quando questionado demonstrava ter algum conhecimento das regras, bem como uma razoável capacidade de mobilização e aplicação das regras. Em quase todos os alunos da amostra se verificou uma descida da percentagem, exceto nos alunos D e E. Ainda assim, apesar de ter conseguido uma subida de 7%, o Aluno D manteve-se no patamar negativo. Por sua vez, o Aluno E teve uma subida muito ligeira (1%), pelo que não considero que seja um resultado significativo ou conclusivo, assim como o Aluno B, que desceu de 54% para 52%. Não obstante o resultado ainda baixo destes três alunos, verificou-se, através das grelhas de observação, que os três apresentaram níveis mais positivos em todos os critérios estabelecidos. De referir que o Aluno B foi o que mais melhorias apresentou. Ao contrário do que acontecera na turma de Inglês, não houve resultados significativos no que diz respeito a subidas de notas, e, embora um aluno tivesse subido de “Satisfaz” para “Satisfaz bastante” (Anexo 22), este último nível desceu de 31% para 25%. Finalmente, um aluno (3%) conseguiu atingir o nível de excelência, algo que não havia acontecido no teste anterior.

No que toca aos grupos mais problemáticos, juntaram-se aos *Possessivpronomen* (Σ 6.8) e ao *Akkusativ* (Σ 8), a aplicação do *gern* (Σ 6.6) e os *unpersönliche Verben* (Σ 4.2). Relativamente ao advérbio *gern*, o problema surgiu com o seu uso isolado, o que me leva a crer que os alunos não o entenderam bem, talvez porque em Português não há um equivalente direto. Quanto aos *unpersönliche Verben*, após analisar mais pormenorizadamente os testes, acredito que a falha tenha resultado também da falta de equivalência em Português de

determinados verbos impessoais³⁰. Para além disso, refira-se o facto de que em Português quando usamos um verbo impessoal não lhe atribuímos sujeito (*Chove.*), o que não acontece em Alemão, em que é sempre obrigatório o pronome pessoal *es* (*Es regnet.*).

Tendo em conta esta análise pode afirmar-se que, contrariamente ao que acontecera na turma de Inglês, a média final dos testes em Alemão desceu, cerca de 2 décimas (verificar Anexos 7 e 22). A verdade é que esta turma era nesta altura constituída por alunos menos empenhados para a aprendizagem, em geral, e da língua alemã, em particular. No entanto, os dados não poderiam ser considerados conclusivos sobre a eficácia ou não da abordagem indutiva. Os dados poderiam estar associados ao facto de estes alunos preferirem um método dedutivo, mas também ao facto de a aprendizagem da língua se estar a tornar mais complexa. Face a estes resultados e incertezas, era necessário avançar para um segundo ciclo de abordagem indutiva, cuja aplicação será descrita na próxima secção.

4. Ciclo 2

Conforme ficou esclarecido nas considerações sobre o primeiro ciclo, apesar de na turma de Inglês se terem verificado ligeiras melhorias e na turma de Alemão resultados menos positivos, estes dados não foram considerados conclusivos. Como tal, no segundo ciclo manteve-se a abordagem indutiva da gramática, procurando-se trabalhá-la através de textos. Esta ligação entre a gramática e o texto procura reforçar a importância da contextualização das regras. Portanto, com a introdução do elemento textual esperava-se verificar se com uma contextualização dos exemplos mais específica os alunos de Inglês continuariam a progredir e se os de Alemão conseguiriam melhorar a sua prestação. Por outro lado, entendendo a gramática como um todo e tendo em conta que os alunos ainda demonstravam dificuldades em determinados itens, tal como acontecera no Ciclo 1, sempre que possível e pertinente, esses itens foram repetidos.

De seguida, descreve-se o que foi feito neste ciclo em cada turma, ao mesmo tempo que se procede a uma análise e reflexão dos resultados obtidos.

³⁰ Por exemplo, em Alemão para se referirem ao tempo natalício, os alemães utilizam a palavra *Weihnachten* (Natal) como um verbo impessoal (*es weihnachtet*); ou para se referirem ao dia que está a nascer, utilizam a palavra *Tag* (Dia) para formar um verbo impessoal (*es tagt*).

4.1. Inglês

Entre o primeiro e o segundo ciclo, procurou-se fazer um intervalo de cerca de uma semana para análise dos dados e desenvolvimento de um novo plano de ação a aplicar nesta segunda fase. Deste modo, o segundo ciclo na turma de Inglês decorreu entre 20 de maio e 6 de junho, compreendendo 3 aulas de 90 minutos e 1 de 45 (315 minutos).

Dando seguimento ao manual, a unidade temática prevista para as duas primeiras aulas manteve-se *Go Hi-Tech!* e o item gramatical a ser lecionado foi a *Passive Voice*. De acordo com o Programa Nacional de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico (1997: 23), os alunos aprendem a voz passiva no 8.º ano. Contudo, no 9.º ano torna-se necessário revê-la e aprofundá-la, incluindo a passiva idiomática.

A primeira aula (20/05/2014) deste ciclo tinha como objetivo rever e aprofundar os conhecimentos dos alunos relativamente a este tópico dentro do contexto das novas tecnologias. Assim, iniciou-se com uma atividade em que os alunos em conjunto tinham que associar aos seus inventores algumas invenções projetadas no quadro. Os alunos foram imediatamente expostos ao item gramatical, já que após receberem alguns modelos da estrutura, foram encorajados a falar de outras invenções usando essa mesma estrutura. De seguida, foram levados a adivinhar o tópico lexical da aula (*telemóveis*) e a mostrar os seus conhecimentos sobre ele. Após esta fase, foi entregue uma ficha de trabalho (Anexo 23), cuja primeira atividade se centrava no conhecimento de cada aluno, ou seja, cada um sublinhava de entre algumas palavras relacionadas com telemóveis aquelas que conhecia. Esta foi considerada uma atividade de pré-leitura, que, de acordo com o que foi transmitido nas unidades curriculares de “Didática do Inglês” e “Didática do Alemão”, serve para diminuir a ansiedade dos alunos na hora da leitura e interpretação de um texto. Este tipo de atividades inclui palavras-chave que estarão presentes no texto a ser trabalhado e, por norma, trabalhar essas palavras antes do texto fará com que os alunos se sintam mais confiantes na interpretação do mesmo. De forma a estender esta fase, foi elaborado um exercício de ligação que mais uma vez permitiu expor os alunos à estrutura-alvo, bem como a algum vocabulário presente no texto.

Considerando que uma parte do texto já estava previamente preparada, foi pedido aos alunos que lessem um texto sobre a invenção do telemóvel. Este texto, retirado de uma fonte *online*, foi alterado para se adaptar ao nível dos alunos e incluir exemplos da estrutura-alvo. Apesar de esta aula não ser dedicada à interpretação textual, revelou-se necessário colocar oralmente algumas perguntas sobre o texto, para perceber se os alunos eram capazes de compreender o contexto apresentado. Daí, partiu-se para a análise das estruturas relativas à

voz passiva. Os alunos receberam uma frase-modelo retirada do texto e foi-lhes solicitado que encontrassem mais nove frases de estrutura semelhante, dividindo-as de acordo com os tempos verbais. O estudo da voz passiva permitiu-me desde logo fazer a revisão de todos os tempos verbais, incluindo aqueles em que os alunos ainda demonstravam dificuldades.

A partir da apresentação de uma frase ativa e da correspondente frase passiva, os alunos foram encorajados a dizer que função desempenhava a passiva, ou seja, notar a ênfase posta na pessoa ou no objeto que sofre os resultados da ação. Após registarem as regras do uso na ficha de trabalho, foi projetada no quadro outra frase ativa que, através de animações, se transformou em passiva. Pretendia-se que os alunos analisassem as alterações decorrentes deste processo, de forma a que fossem capazes de concluir qual a forma da estrutura, sobretudo em que situações o agente da passiva poderia ser omitido. Discutidas as conclusões, os alunos realizaram alguns exercícios interativos projetados no quadro, de forma a praticarem a passiva com os diferentes tempos verbais. Estes exercícios e as regras da passiva foram finalmente registados na ficha de trabalho e a aula finalizou com uma atividade de *information gap* associada a invenções do século XX e XXI. De acordo com Ur (1988: 21) e Thornbury (1999: 93), estas atividades em que um aluno possui informação necessária a outro e vice-versa, permitem a prática da oralidade, sobretudo porque os alunos têm que recorrer a técnicas de clarificação e reformulação, tal como na comunicação real.

A aula seguinte (27/05/2014) foi dedicada à revisão da passiva e à introdução da passiva idiomática. O tópico lexical escolhido, para além de estar associado aos telemóveis, era um tópico de interesse para os alunos, uma vez que diz respeito à atualidade e a uma atividade que eles praticam diariamente: enviar mensagens. Facilmente se desenvolveu uma pequena discussão em torno deste tema, o que permitiu aos alunos transmitir a importância e utilidade das mensagens para eles. Esta discussão serviu igualmente para o contato com algum vocabulário com o qual os alunos se iriam deparar ao lerem o texto. Após esta atividade inicial e por forma a diminuir a ansiedade perante o texto, foi entregue uma ficha com dois exercícios iniciais orientados para o sucesso dos alunos (Anexo 24). No primeiro, tinham que colocar por ordem de importância algumas funções do telemóvel e encontrar um colega com a mesma ordem. Com a permissão da deslocação pela sala, os alunos sentiram-se mais motivados e, ao mesmo tempo, tiveram a oportunidade de conhecer melhor os colegas, desenvolvendo, assim, competências sociais. No segundo exercício, os alunos foram levados a experienciar um pouco da cultura juvenil atual através de um exercício em que deviam ligar as abreviaturas próprias das mensagens à mensagem original.

A partir daqui, iniciou-se um processo semelhante ao da aula anterior, em que os alunos leram um texto adaptado do seu manual e responderam oralmente a algumas questões, sendo-

lhes depois pedido, como forma de rever a passiva, a identificação de todas as estruturas passivas nesse mesmo texto. Através de uma tabela expuseram-se alguns exemplos de passivas idiomáticas para que os alunos pudessem identificar estruturas semelhantes no texto e depois chegar à conclusão sobre o seu uso. Nesta altura, foram colocadas algumas perguntas conceptuais para verificar o grau de compreensão dos alunos: *Who uses this service the most? (Young people.); Who said to journalists and academics that text messaging facilitates communication? (Dr. Reid.).*

Para melhor compreenderem como se forma este tipo de passiva, foi projetada uma apresentação em *PowerPoint*, onde se mostravam passo a passo as alterações ocorridas, quer nas frases que iniciavam pelo complemento direto, quer nas que iniciavam pelo complemento indireto. Ao mesmo tempo, questionavam-se os alunos sobre essas mesmas alterações, de modo a levá-los a refletir sobre a forma da estrutura-alvo, desenvolvendo e testando hipóteses. Apreendidas as regras do uso e da forma, foi dado tempo aos alunos para fazerem uma atividade de *information gap* adaptada, a qual requeria a informação de frases na ativa e na passiva para depois se proceder à sua transformação nas duas formas possíveis. A aula concluiu com um jogo interativo semelhante ao *Quem quer ser Milionário?*, em que os alunos trabalharam em equipas para escolher a resposta certa.

A primeira parte da última aula de intervenção deste ciclo na turma de Inglês (03/06/2014) foi dedicada à revisão das *Contrast Clauses* através de uma abordagem indutiva. Este tópico gramatical estava incluído na última unidade temática do manual *Help the others!* tendo como primeiro subtema *Friendship and Friends*. Como tal, iniciei a aula com um *poster* representando a amizade entre um coelho e um gato. Pretendia que os alunos, ao analisarem a imagem, chegassem ao tópico lexical da aula e se desenvolvesse uma pequena discussão sobre a sua opinião relativamente à amizade. Ao mesmo tempo, fazendo acompanhar a imagem de uma frase escrita no quadro, foi minha intenção expor os alunos ao tópico gramatical. Depois desta primeira introdução, os alunos receberam uma ficha de trabalho (Anexo 25) com dois exercícios de pré-leitura que, tal como em aulas anteriores, serviam para introduzir algum vocabulário presente no texto. Neste exercício, os alunos tinham que escolher a frase que mais se aplicava à sua opinião sobre o que é um amigo e depois encontrar alguém com a mesma opinião. Apesar de muito semelhante a atividades anteriormente feitas, considero que esta atividade foi muito significativa no sentido em que a amizade é um tópico muito importante e sobre a qual há diferentes opiniões. Ao tentarem encontrar alguém com a mesma opinião, os alunos, para além de desenvolverem aptidões sociais, tinham a oportunidade de conhecer melhor os colegas e de se identificar com alguém.

Na fase seguinte, os alunos leram um texto de uma jovem que manifestava a sua opinião sobre a amizade e foram colocadas oralmente algumas questões de interpretação. Para que os alunos isolassem no texto o item gramatical e o compreendessem em contexto, todas as frases que expressavam contraste foram escritas a negrito, tendo-se pedido aos alunos que as analisassem e tentassem explicar qual o significado que elas transmitiam. Dado que o tempo era escasso³¹, os alunos foram guiados através de perguntas mais diretas como: *Are the situations in the clauses similar or different? (Different.); Is there a similarity or a contrast between them? (Contrast.)* Após analisarem o significado da estrutura-alvo, os alunos observaram mais algumas frases retiradas do texto para deduzirem as regras dos diferentes conectores de contraste. Apesar de a fase seguinte ser dedicada à prática de exercícios de preenchimento de espaços, decidiu-se transformar os mesmos numa atividade feita em equipa para que os alunos se sentissem motivados na sua realização. Como tal, a primeira equipa a terminar todos os exercícios corretamente ganhava uma medalha. De referir que em aula os alunos se revelam normalmente desmotivados com este tipo de exercícios, mas juntar o elemento jogo/competição foi o suficiente para os motivar e obter bons resultados.

O tempo de aula restante foi dedicado à realização do último teste deste projeto (Anexo 26), para que me fosse possível aferir sobre os resultados obtidos durante este ciclo e compará-los com os anteriores. Para além de incluir os tópicos que se haviam revelado problemáticos nos testes anteriores (*Present Perfect Simple and Present Perfect Continuous* e *Past Perfect Simple and Past Perfect Continuous*), incluíram-se os novos tópicos trabalhados durante o segundo ciclo: *Passive Voice* e *Contrast Clauses*. À semelhança dos testes anteriores este era composto por 50 espaços em branco valendo cada um 2 pontos. Os resultados gerais estão representados no gráfico 11 e os resultados referentes aos 6 alunos pertencentes à amostra na tabela 9, que apresenta a comparação entre as notas de todos os testes.

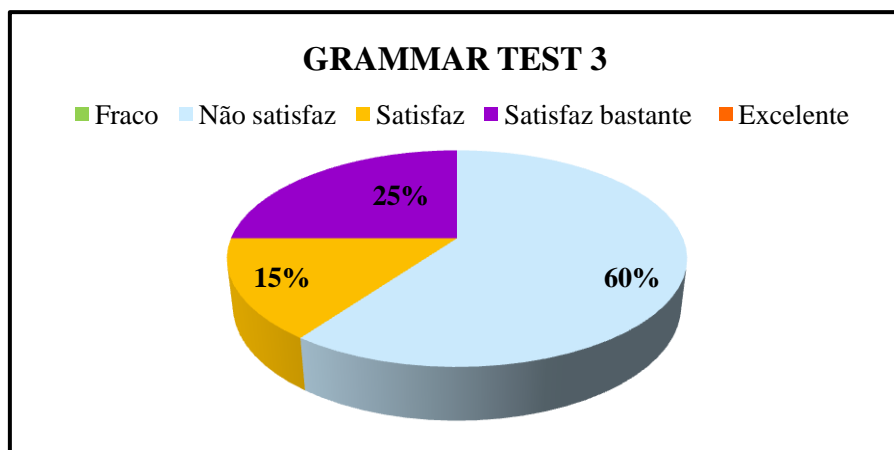


Gráfico 11 –
Resultados do 3.º Teste
de gramática de Inglês

³¹ Toda esta primeira parte foi caracterizada por uma abordagem indutiva bastante guiada devido à escassez de tempo.

	1.º Teste	2.º Teste	3.º Teste
Aluno A	4% (Fraco)	0% (Fraco)	23% (Não satisfaz)
Aluno B	2% (Fraco)	23% (Não satisfaz)	24% (Não satisfaz)
Aluno C	10% (Fraco)	32% (Não satisfaz)	29% (Não satisfaz)
Aluno D	33% (Não satisfaz)	74% (Satisfaz bastante)	84% (Satisfaz bastante)
Aluno E	20% (Não satisfaz)	40% (Não satisfaz)	33% (Não satisfaz)
Aluno F	6% (Fraco)	28% (Não satisfaz)	42% (Não satisfaz)

Tabela 9 – Notas do 1.º , 2.º e 3.º Testes dos alunos da amostra (Inglês)

Apesar de apresentar uma subida de 5% das negativas relativamente ao teste anterior, este foi o primeiro teste da turma cuja média final foi positiva (Anexo 27). Para além disso, foi notória a ausência quer do nível mínimo (“Fraco”), quer do nível máximo (“Excelente”). Em relação ao nível “Fraco”, podemos verificar na tabela que o Aluno A, que ainda não tinha apresentado uma percentagem superior a 4%, conseguiu neste teste um 23%. Apesar disso, as grelhas de observação não registaram qualquer alteração quanto à participação/motivação, empenho e mobilização e aplicação dos conhecimentos. Também o Aluno B obteve um aumento pouco significativo (1%), refletindo os registos obtidos através das grelhas de observação, cuja avaliação variou entre o 1 e o 3. Por sua vez, o resultado do Aluno D continuou a refletir os registos das grelhas de observação, em que, quase sempre, obteve 4 ou 5 em todos os critérios. Este foi, sem dúvida, o aluno que mais progrediu e a quem a abordagem indutiva mais parece ter favorecido. Os restantes alunos, embora tenham conseguido subir no que diz respeito à percentagem, mantiveram um nível negativo, destacando-se o Aluno E, que teve uma descida de 7%. Apesar disso, tanto esse aluno, como o Aluno C, que registou uma descida menos significativa (3%), continuaram a demonstrar níveis de participação/motivação, empenho e aplicação dos conhecimentos razoáveis. Também o Aluno F apresentou participação/motivação, empenho e aplicação dos conhecimentos razoáveis, o que acabou por se refletir na subida de 14%. Por último, pode afirmar-se que, em termos gerais, as descidas do nível “Excelente” e uma subida do nível “Não satisfaz” relativamente ao segundo teste permitiram manter a percentagem do nível “Satisfaz bastante” (25%). Quanto aos grupos que se revelaram mais problemáticos, mantiveram-se os dois do teste anterior e, com uma média final bastante mais baixa (4.8), a

Passive Voice. Envolvendo a passiva vários tempos verbais, aos quais devemos ter atenção para que nos seja possível aplicá-la corretamente, e tendo os alunos dificuldades em determinados tempos verbais, este resultado não será de estranhar.

Para perceber melhor estes resultados foi aplicado um questionário (Anexo 28) semelhante ao primeiro, em que, entre outras respostas, os alunos poderiam assinalar aquelas que me permitissem confirmar algumas das hipóteses colocadas durante os ciclos de ação. Apresentam-se resumidamente alguns dos dados obtidos com este último questionário.

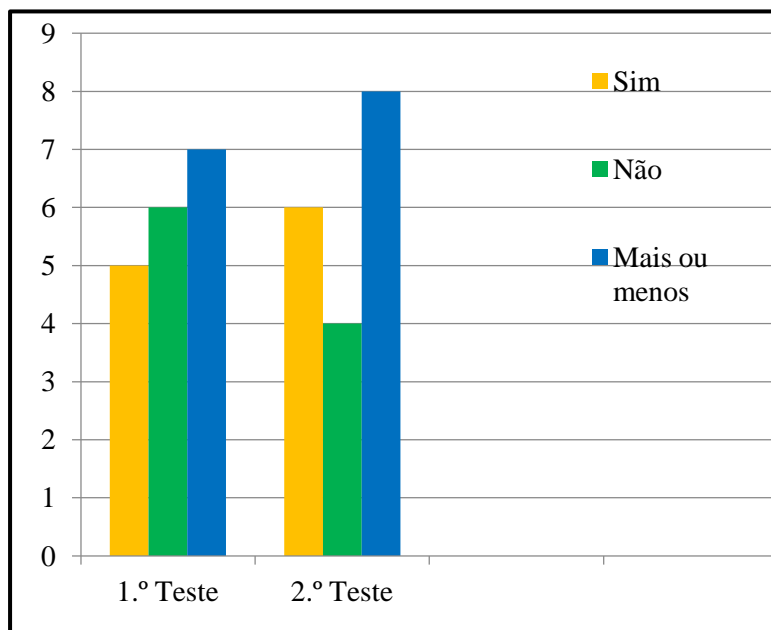


Gráfico 12 – Respostas à questão *Ficaste contente com o resultado dos testes?* (Inglês)

Nesta turma, 18 dos 20 alunos responderam ao questionário final (Gráfico 12). À primeira questão, *Ficaste contente com o resultado dos testes?*, 5 alunos responderam que “Sim” e 6 responderam que “Não” para o primeiro teste, sendo que o maior número de alunos respondeu “Mais ou menos” (7). Já em relação ao segundo teste, verificou-se um ligeiro aumento das respostas “Sim” (6) e “Mais ou menos” (8) e uma descida das respostas “Não” (4). Estes resultados estão de acordo com as ligeiras melhorias verificadas de uns testes para os outros. De facto, no Ciclo 0 o número de alunos que não gostara do resultado foi mais significativo (11). Por forma a entender melhor as opiniões dos alunos sobre este tópico, foi colocada a segunda questão, em que estes tinham que assinalar de uma lista de motivos aqueles que considerassem que tinham influenciado o resultado obtido. Apresentam-se na tabela 10 os motivos sugeridos, bem como o número de alunos que assinalou os mesmos de acordo com cada um dos testes.

	pouco tempo de estudo	muito tempo de estudo	forma de lecionar	estado de espírito	distração	atenção	cansaço	fatores externos	Outros
1.º Teste	10	3	4	10	6	9	5	0	2
2.º Teste	9	5	4	8	4	10	8	1	1

Tabela 10 – Tabela de possíveis motivos para justificar os resultados dos testes (Inglês)

Embora a maior parte dos resultados reflita uma ligeira melhoria de um teste para o outro, o que revela ser curioso é o fator cansaço. Tendo em conta que os resultados do segundo teste foram, em geral, ligeiramente melhores do que os do primeiro, esperava-se que houvesse menos alunos a apontar o cansaço como um fator condicionante. Contudo, como se pode observar na tabela, enquanto no primeiro teste apenas 5 alunos assinalaram este fator, no segundo, 8 alunos escolheram este como motivo para os resultados obtidos.

Por sua vez, interessava perceber quais os tópicos em que os alunos ainda sentiam dificuldade e quais aqueles em que já se sentiam mais confiantes, de forma a estabelecer uma comparação com o que havia sido respondido no primeiro questionário. Ao mesmo tempo, procurava-se verificar se a perceção dos alunos ia ao encontro dos resultados obtidos no teste. Os dados recolhidos como resposta a esta questão, estão representados na tabela 11.

	Domina bem	Tem dificuldades
Tipo de exercício (preenchimento de espaços)	15	0
Conhecimento total das regras gramaticais	4	14
Aplicação das regras	10	5
<i>Present Perfect (Simple e Continuous)</i>	13	5
<i>Past Perfect (Simple e Continuous)</i>	12	5
<i>Relative Pronouns</i>	11	7
<i>Passive Voice</i>	12	6
<i>Contrast Clauses</i>	12	5
Ortografia	13	6
Outros	1	1

Tabela 11 – Aspetos gramaticais dominados e aspetos gramaticais que causam dificuldades (Questionário de Inglês 2)

Sendo que 18 alunos responderam a este questionário, podemos imediatamente verificar que em alguns dos aspetos houve alunos que não assinalaram qualquer resposta. A questão da aplicação e conhecimento das regras parece refletir novamente os pressupostos da abordagem indutiva, em que os alunos são levados primeiro a aplicar as regras e só depois a intelectualizá-las através da sua compreensão. Por outro lado, apesar de os resultados do teste mostrarem algumas melhorias nos tempos verbais *Present Perfect* e *Past Perfect*, não creio que a média obtida nesses dois grupos equivalha ao número de alunos que admitem já dominar bem estes dois tempos verbais. Menos ainda creio que os resultados recolhidos relativamente à *Passive Voice* estejam em consonância com a perceção dos alunos em relação a este tópico.

Com as questões seguintes (5., 6. e 7.) pretendia-se verificar se os alunos se tinham apercebido das mudanças de abordagem e se tinham sentido mais motivação para participar nestas aulas. Apenas 2 alunos referiram que não haviam notado qualquer diferença nas aulas. A maior parte (12) referiu que as atividades tinham sido mais variadas, contra os 2 que afirmaram que as atividades eram semelhantes às realizadas com a docente da disciplina. Por outro lado, apesar de 7 admitirem que as regras foram aprendidas de forma mais autónoma apenas 5 admitiram que tinham refletido sobre as mesmas, o que não deixa de ser curioso, uma vez que autonomia e reflexão andam lado a lado na abordagem indutiva. Por sua vez, apenas 5 alunos afirmaram que as regras eram apresentadas e 6 admitiram não refletir muito sobre as mesmas. Finalmente, apenas 1 aluno assinalou a importância dada ao uso e ao significado e nenhum fez referência ao destaque da forma. Quanto à motivação nenhum aluno disse que não se sentia mais motivado, 10 assinalaram que “Sim” e 8 “Mais ou menos”. De entre as justificações apresentadas, destacam-se pela positiva o facto de os alunos acharem estas aulas mais divertidas e interessantes e pela negativa não terem interesse na gramática e não serem participativos. De referir que 12 alunos afirmaram que nada mudariam nestas aulas. No que toca à questão sobre o motivo das dificuldades sentidas relativamente à gramática, 5 alunos responderam que as dificuldades que tinham relacionavam-se com as dificuldades na gramática da língua materna; 1 referiu que tinha dificuldades quando os tópicos gramaticais não encontravam equivalentes em Português; 6 admitiram sentir dificuldades ao estudarem sozinhos em casa, apesar de compreenderem as regras durante as aulas; e 4 referiram “Outros”, justificando que não tinham qualquer tipo de dificuldades, que tinham dificuldades na voz passiva ou necessidade de estudar mais. De destacar a evolução que se verificou naqueles alunos que referiram que não entendiam as regras durante as aulas e, por isso, não conseguiam estudar sozinhos em casa. Enquanto no primeiro questionário houve 8 alunos que escolheram esta hipótese, apenas 1 o fez neste último questionário, o que me leva a crer que a

abordagem indutiva poderá, no geral, levar estes alunos a compreenderem melhor as regras através da ênfase no significado.

Na sequência desta pergunta, os alunos foram novamente questionados sobre os seus sentimentos relativamente à gramática. Comparando os resultados do gráfico 13 com os do gráfico 5 (p. 59), podemos ver uma evolução dos sentimentos positivos e uma diminuição dos sentimentos negativos, havendo ainda no mesmo aluno sentimentos contraditórios, como “motivado”, mas “receoso”, “receoso” e “otimista”. Esta evolução dos sentimentos positivos, sobretudo do “motivado”, está de acordo com o que anteriormente os alunos afirmaram sobre terem estado mais motivados durante estas aulas. Ao mesmo tempo isto leva-me a crer que transferir uma certa responsabilidade para os alunos em relação à dedução das regras através da abordagem indutiva, poderá levar a maiores níveis de motivação, o que foi igualmente comprovado pelas grelhas de observação de alguns alunos da amostra escolhida.

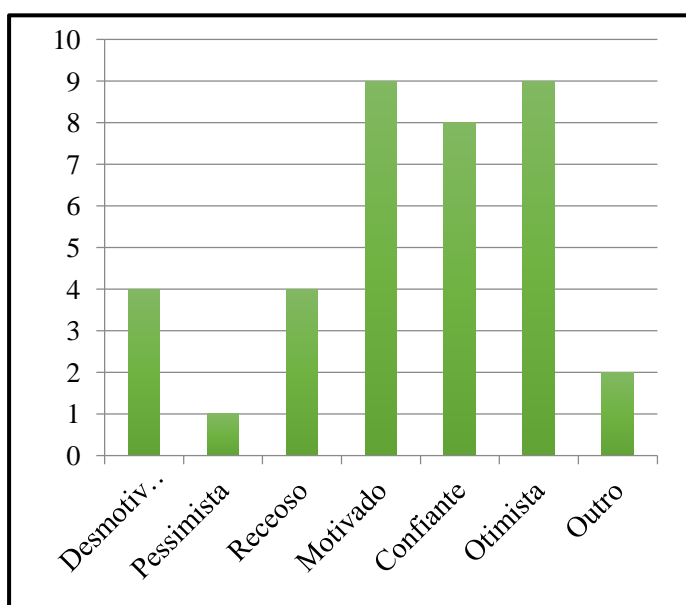


Gráfico 13 – Sentimentos em relação à aprendizagem da gramática da língua inglesa (Questionário 2)

Tal como acontecera no primeiro questionário, foi pedido aos alunos que sugerissem o que gostariam de melhorar na sua competência gramatical. Como se tratava de uma questão aberta, foi necessário categorizar as respostas para uma mais fácil análise, o que deu origem aos resultados apresentados na tabela 12.

Aspeto a melhorar	Número de alunos	Percentagem
Regras em geral	4	≈ 22,2%
Tudo	3	≈ 16,7%
Nada	3	≈ 16,7%
Outros	4	≈ 22,2%
Sem resposta	3	≈ 16,7%

Tabela 12 – Aspetos a melhorar relativamente à competência gramatical (Questionário de Inglês 2)

De acordo com a tabela acima, podemos concluir que as respostas se encontram relativamente equilibradas em cada sugestão, sendo que o conhecimento e aplicação das regras da gramática manteve exatamente o mesmo número de alunos do questionário anterior. Finalmente, tal como aconteceu no questionário anterior, as sugestões de “Outros” englobaram competências pessoais dos alunos, como mais estudo e mais atenção em sala de aula.

4. 2. Alemão

Tal como acontecera na turma de Inglês, também na turma de Alemão se procurou fazer um intervalo para análise dos dados do primeiro ciclo e desenvolvimento de um novo plano de ação a aplicar na segunda fase de intervenção. Deste modo, o segundo ciclo nesta turma decorreu entre 27 de maio e 11 de junho, compreendendo 2 aulas de 90 minutos e 2 de 45 (270 minutos) e envolvendo, também, a introdução dos tópicos gramaticais através da leitura de textos.

Dando seguimento ao manual e à planificação anual, a unidade temática prevista para as duas aulas de intervenção deste ciclo³² foi *Ferien* e o item gramatical a ser lecionado foi o *Perfekt* (passado). Ambos os tópicos eram novos para os alunos, pelo que se revelou necessário introduzir vocabulário relativo ao tema das férias, para depois o poder associar ao passado. Como o *Perfekt* é por si só um tópico complexo, procurei ligar o tema das férias ao dos tempos livres, que já era conhecido dos alunos. Por isso, iniciou-se a aula com a revisão de algum vocabulário do tema *Freizeit* e explicou-se aos alunos que estas atividades poderiam ser desenvolvidas durante as férias que estavam a chegar. A partir daqui, adicionou-se

³² As duas aulas de 45 foram dedicadas à recolha de dados através do teste e do questionário.

vocabulário mais específico, como viajar, ir à praia, ficar em casa... Ao mesmo tempo procurou-se envolver mais os alunos, pedindo-lhes para expressarem os seus gostos relativamente às atividades de férias, aproveitando-se, assim, para rever um dos tópicos problemáticos do teste (*mögen* e *gern*). De seguida, foi distribuída uma ficha (Anexo 29), cujos primeiros exercícios eram atividades de pré-leitura, ou seja, preparação para a fase de leitura do texto. Para além de os alunos terem que colocar por ordem de preferência uma lista de possíveis atividades de férias, foi-lhes permitido deslocarem-se pela sala para encontrarem colegas que já tivessem praticado algumas atividades sugeridas na ficha. Este segundo exercício possibilitou não só um aprofundamento do vocabulário, mas também a exposição ao novo tempo verbal, já que as perguntas, de resposta simples, estavam no passado.

O texto apresentado tratava-se de um diálogo entre dois amigos sobre as férias da Páscoa e após a sua leitura, os alunos responderam oralmente a algumas perguntas de interpretação, que me ajudaram a perceber se tinham entendido o texto em geral e sobretudo se tinham conseguido identificar que a maior parte deste estava no passado. Tal como na turma de Inglês, o texto tinha como principal objetivo introduzir o tópico gramatical em questão e, por isso, foram retiradas de lá duas frases (uma com o auxiliar *haben* e outra com o *sein*) para que os alunos encontrassem nele estruturas semelhantes. Depois de verificadas as frases, os alunos foram encorajados a deduzir o significado da estrutura-alvo através de algumas perguntas conceptuais presentes na ficha, bem como de um exercício de escolha múltipla, em que tinham que selecionar o uso correto deste tempo verbal. Tendo em conta que a forma do *Perfekt* é muito diferente da forma do passado em Português, procurou abordar-se esta questão através de uma apresentação multimédia, pelas vantagens anteriormente referidas. Uma vez que o *Perfekt* é constituído pelo *Partizip II* do verbo principal e pelos verbos auxiliares *haben* ou *sein* os alunos foram expostos a vários exemplos de verbos regulares no *Partizip II* (*kaufen* → *gekauft*), incluindo aqueles que apesar de regulares se constroem de forma um pouco diferente (*studieren* → *studiert*).

Numa segunda fase da apresentação, pretendia-se enfatizar a diferença entre os dois auxiliares, tendo sido apresentados vários exemplos, incluindo os do texto. Embora os alunos tivessem sido capazes, em geral, de perceber a formação do *Partizip II*, não lhes foi tão fácil perceber a diferença de uso entre os dois auxiliares. Por isso, a discussão teve que ser bastante guiada, para que os alunos entendessem que o verbo auxiliar *sein* é normalmente empregue com verbos intransitivos que transmitem uma deslocação de um lugar para o outro ou uma mudança de um estado para o outro. Por sua vez, o *haben* é usado com quase todos os outros verbos, ou seja, os transitivos, reflexivos e impessoais. Chamou-se, ainda, a atenção para alguns verbos irregulares que apareceram sobretudo no texto (*gehen* → *gegangen*,

bleiben → *geblieben*), para que os alunos se apercebessem de que, à semelhança do Inglês, também o Alemão possui verbos irregulares no passado.

Dada a complexidade do tema, decidiu-se não avançar mais nesta aula, pelo que esta terminou com duas atividades de consolidação, semelhantes a algumas já realizadas na turma de Inglês: *information gap* (*Wechselspiel*) e uma atividade de adivinhação. Enquanto na primeira atividade os alunos trabalharam em pares para completar a informação que faltava na tabela, colocando questões aos parceiros sobre a informação em falta, a segunda atividade foi realizada individualmente e em grupo. De modo a que os alunos pudessem produzir algo escrito, foi-lhes pedido que usassem o *Perfekt* para escrever duas frases verdadeiras e uma falsa, sendo que os colegas teriam que decidir qual era a falsa. Apesar de alguns erros na produção, como a falta de verbos auxiliares ou a incorreta formação do *Partizip II*, foi possível notar a motivação e empenho de quase todos os alunos nesta atividade.

A aula seguinte (03/06/2014) foi uma aula de revisão e aprofundamento do *Perfekt*, nomeadamente o *Perfekt* associado aos verbos de partícula separável. Por sua vez, estes verbos estavam relacionados com a rotina diária, pelo que se iniciou a aula com uma atividade interativa de pré-leitura, em que os alunos receberam um quadro com as atividades diárias de uma adolescente e uma frase sobre a sua rotina. Nesse quadro faltavam apenas as horas, sendo a tarefa dos alunos andar pela sala e fazer perguntas aos colegas para irem preenchendo a tabela de acordo com as frases de cada um (ex.: *Wann frühstückst Silke?* / *Um 10 vor 7.*). Como se pretendia dar um cariz de jogo de modo a aumentar a motivação, estabeleceu-se que a primeira pessoa a conseguir todas as respostas corretas, ganharia esta atividade. Foi depois apresentado um texto aos alunos sobre a rotina desta pessoa no dia anterior e foram colocadas algumas perguntas de interpretação (Anexo 30). Daqui partiu-se para uma revisão do significado do tempo verbal em questão, uma vez que o objetivo principal desta aula era usar o *Perfekt* com os verbos de partícula separável e inseparável. Após esta revisão, projetou-se no quadro a formação do *Partizip II* deste tipo de verbos, procurando que os alunos percebessem que a formação é semelhante à dos verbos sem partícula e que apenas se coloca *ge-* entre a partícula e o verbo no caso dos verbos de partícula separável (*aufwachen* → *aufgewacht*), o que não acontece com os verbos de partícula inseparável (*besuchen* → *besucht*).

A título de pausa no esforço de concentração dos alunos, foi introduzida uma atividade em pares, em que cada um recebeu uma imagem diferente, representando duas ações de rotina. Um dos alunos tinha que descrever a imagem que recebera para que o colega tentasse perceber se tinha a mesma imagem ou não. Finalmente, de modo a fomentar a motivação e empenho nos exercícios seguintes, os alunos foram divididos em quatro grupos e foi-lhes dito

que o primeiro grupo a resolver tudo corretamente receberia um diploma de vencedor para cada membro.

A aula do dia 06/06/2014 foi exclusivamente dedicada à realização do teste, que seguiu a mesma estrutura dos anteriores (Anexo 31). Era constituído por 5 grupos, 4 dos quais correspondiam aos itens gramaticais em que os alunos demonstravam mais dificuldades. O último grupo correspondia ao novo tópico gramatical aprendido durante o segundo ciclo (*Perfekt*). No total, os alunos tinham que preencher 50 espaços, valendo 2 pontos cada um. De seguida, apresentam-se no gráfico 14 os resultados gerais da turma e na tabela 13 os resultados dos 3 testes de cada aluno da amostra.

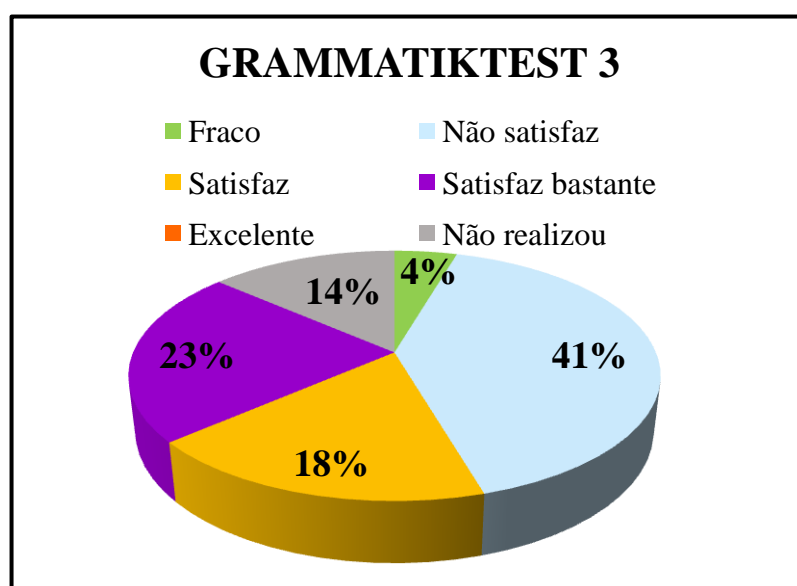


Gráfico 14 – Resultados do 3.º Teste de gramática de Alemão

	1.º Teste	2.º Teste	3.º Teste
Aluno A	52% (Satisfaz)	30% (Não satisfaz)	25% (Não satisfaz)
Aluno B	54% (Satisfaz)	52% (Satisfaz)	42% (Não satisfaz)
Aluno C	46% (Não satisfaz)	30% (Não satisfaz)	28% (Não satisfaz)
Aluno D	38% (Não satisfaz)	45% (Não satisfaz)	30% (Não satisfaz)
Aluno E	50% (Satisfaz)	51% (Satisfaz)	38% (Não satisfaz)
Aluno F	48% (Não satisfaz)	20% (Não satisfaz)	20% (Não satisfaz)

Tabela 13 – Notas do 1.º, 2.º e 3.º Testes dos alunos da amostra (Alemão)

Ao analisarmos o gráfico, imediatamente nos apercebemos da considerável percentagem de alunos que não realizou o teste (14%), por ter faltado no dia previsto. Apesar de o estudo apresentar alguns dados gerais, como se pretendia verificar essencialmente se a abordagem

indutiva ajudava os alunos com mais dificuldades a ultrapassá-las, as ausências não afetaram o resultado. Por outro lado, não obstante o facto de a média final ter-se mantido positiva (Anexo 32), a verdade é que a percentagem de “Não satisfaz” (41%) e o primeiro “Fraco” na turma deixam antever um panorama pouco animador para os resultados que se pretendia alcançar. Por sua vez, nenhum dos alunos da amostra conseguiu atingir um nível positivo, tendo quase todos baixado em termos de percentagem. Analisando os resultados obtidos no teste e nas grelhas de observação, é possível verificar algumas disparidades. Os alunos B, D e E continuaram a registar atitudes de participação/motivação, empenho e mobilização de conhecimentos que variavam entre o 3 e o 5, apesar de se notar que em alguns pontos do *Perfekt* a mobilização e aplicação dos conhecimentos se tornava mais ténue.

O *Perfekt* parece ter sido, na verdade, o grupo mais problemático de todos, com uma média de 4.47 pontos (em 20), o que me leva a confirmar que este tempo verbal é bastante complexo e que seriam necessárias mais aulas para o trabalhar numa abordagem indutiva. Poderá também dar-se o caso de, devido à complexidade do tema, a perspetiva dedutiva ser mais adequada, já que teriam sido apresentadas todas as regras, para depois serem aplicadas. Lembro todavia que este método não apela tanto ao esforço mental dos alunos, o que torna as regras mais difíceis de memorizar. Os outros grupos gramaticais parecem apresentar melhores resultados relativamente aos testes anteriores, com destaque positivo para o *Akkusativ* e a distinção entre *mögen* e *gern*. Ainda assim, seguindo a tendência geral de descida neste teste, nenhum aluno obteve “Excelente” e, dos alunos que anteriormente haviam conseguido “Satisfaz bastante”, alguns baixaram para “Satisfaz”. Os restantes, apesar de terem mantido o nível “Satisfaz bastante”, baixaram em termos de percentagem, em alguns casos cerca de 10%.

Os baixos resultados que se verificaram neste teste levaram-me a compará-los mais pormenorizadamente com os resultados dos outros dois e o que de imediato se destacou foi a gradual descida da média final, tendo-se registado a maior descida no último teste (cerca de 10%). Se por um lado isto me leva a questionar a eficácia da abordagem indutiva nesta turma, por outro questiono-me se essas descidas estarão relacionadas com o facto de as matérias se terem tornado mais complexas, levando a uma gradual desmotivação dos alunos perante a aprendizagem desta LE. Neste sentido tornou-se necessário, tal como na turma de Inglês, aplicar um novo questionário que incidisse sobre a visão atual dos alunos perante a gramática (Anexo 33). Os resultados mais significativos são de seguida apresentados e discutidos.

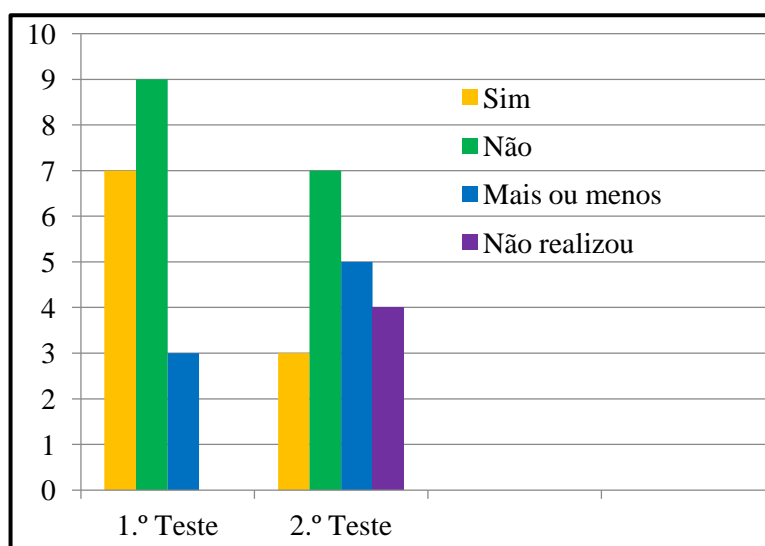


Gráfico 15 – Respostas à questão *Ficaste contente com o resultado dos testes?* (Alemão)

Nesta turma, 19 dos 22 alunos responderam ao questionário final (Gráfico 15). À primeira questão, sobre se haviam gostado dos resultados de cada um dos testes dos ciclos de intervenção, 7 alunos responderam que “Sim” no primeiro teste e 9 responderam que “Não”. Apenas 3 alunos responderam “Mais ou menos”. Já em relação ao segundo teste, ao contrário do que acontecera na turma de Inglês, verificou-se uma diminuição das respostas “Sim” (3) e das respostas “Não”, apesar de a diferença entre as duas ser maior. Aumentou, também, a categoria dos “Mais ou menos” (5) e gerou-se uma nova categoria para aqueles que não tinham realizado o segundo teste (4). Tal como já foi referido anteriormente, a turma de Alemão desceu gradualmente ao longo do projeto, apesar de em alguns casos se notarem altos e baixos. Para perceber melhor as opiniões dos alunos, foi-lhes pedido para assinalarem de uma lista de motivos aqueles que considerassem como os maiores influenciadores dos resultados obtidos. Os dados recolhidos estão representados na tabela 14.

	pouco tempo de estudo	muito tempo de estudo	forma de lecionar	estado de espírito	distração	Atenção	cansaço	fatores externos	Outros
1.º Teste	10	3	6	5	0	4	9	0	0
2.º Teste	10	1	3	4	2	2	8	1	1

Tabela 14 – Tabela de possíveis motivos para justificar os resultados dos testes (Alemão)

Os dados obtidos demonstram que alguns dos motivos menos positivos se encontram mais representados no segundo teste, apesar de o *pouco tempo de estudo* apresentar dados iguais nos dois testes (10) e o cansaço, tal como acontecera na turma de Inglês, ter menos um pouco de peso no segundo teste (8). Para além disso, era importante perceber quais os tópicos em que os alunos ainda sentiam dificuldade e quais aqueles que já sentiam dominar bem, comparando-os com os do primeiro questionário. Ao mesmo tempo, procurava-se verificar se a percepção dos alunos ia ao encontro dos resultados obtidos no teste. Os dados recolhidos com esta questão, estão representados na tabela 15.

	Domina bem	Tem dificuldades
Tipo de exercício (preenchimento de espaços)	5	2
Conhecimento total das regras gramaticais	1	10
Aplicação das regras	10	4
<i>Akkusativ</i>	6	8
<i>Possessivpronomen</i>	5	7
<i>Mögen e gern</i>	14	2
<i>Können</i>	14	1
<i>Unpersönliche Verben</i>	3	8
<i>Perfekt</i>	0	16
Ortografia	10	2
Outros	0	0

Tabela 15 – Aspectos gramaticais dominados e aspectos gramaticais que causam dificuldades (Questionário de Alemão 2)

Sendo que 19 alunos responderam a este questionário, podemos imediatamente verificar que em alguns dos aspetos houve alunos que não assinalaram qualquer resposta. Por outro lado, tal como na turma de Inglês, a questão da aplicação e conhecimento das regras parece refletir os pressupostos da abordagem indutiva, em que os alunos só intelectualizam um determinado tópico depois de o praticarem. Ao contrário do que acontecera no primeiro questionário, os resultados do teste parecem estar em sintonia com as opiniões dos alunos, sobretudo no que diz respeito ao *Perfekt* que foi de facto o grupo mais crítico no último teste.

Com as questões seguintes (5., 6. e 7.) pretendia-se verificar se os alunos tinham notado diferenças quanto à abordagem e se se encontravam mais motivados para participar nestas aulas. Apenas 1 aluno assinalou que não tinha notado diferenças. Tal como na turma de

Inglês, o ponto mais assinalado foi *atividades mais variadas* (13), imediatamente seguido pela questão da maior reflexão exigida (12). Apesar disso, apenas 5 alunos afirmaram que as regras tinham sido aprendidas mais autonomamente, contra 2 que disseram terem sido sempre apresentadas. Finalmente, nenhum aluno assinalou a importância dada ao uso e significado e 4 afirmaram que havia sido dada mais importância à forma. No que diz respeito à motivação, o panorama foi mais negativo do que na turma de Inglês, com 6 alunos a afirmarem que não se sentiram mais motivados e apenas 5 a assinalarem que “Sim”. Apesar disso, a opção mais assinalada foi “Mais ou menos” (8). De entre as justificações apresentadas, destacam-se pela positiva o facto de os alunos acharem que estas aulas os envolviam mais ativamente, e pela negativa não gostarem dos exercícios, serem pouco participativos e não perceberem a matéria. De referir que 6 alunos afirmaram que nada mudariam nestas aulas, 4 afirmaram que mudariam a forma de explicar e 4 que incluiriam mais trabalhos de grupo/pares.

Quanto ao motivo das dificuldades sentidas relativamente à gramática, 4 alunos responderam que as dificuldades que tinham relacionavam-se com as dificuldades na gramática da língua materna; 8 referiram que tinham dificuldades quando os tópicos gramaticais não encontravam equivalentes em Português; 9 admitiram sentir dificuldades ao estudarem sozinhos em casa, apesar de compreenderem as regras durante as aulas; e 3 referiram que não compreendiam as regras nas aulas e, por isso, tinham dificuldades em estudar sozinhos em casa³³. De destacar que estes resultados estão de acordo com a minha opinião sobre o facto de a abordagem indutiva não ter sido eficaz nesta turma.

Na sequência desta pergunta os alunos foram novamente questionados sobre os seus sentimentos relativamente à gramática. Comparando os resultados do gráfico 16 com os do gráfico 8 (p. 64), podemos verificar que não houve uma grande mudança em relação aos sentimentos expressos, não obstante os dados negativos obtidos com o teste e com o restante questionário. Ou seja, seria de esperar que, com estas visões negativas, o número de alunos desmotivados aumentasse e o dos motivados diminuísse, mas a verdade é que os números se revelam muito próximos do primeiro questionário, tendo em conta que este último questionário foi respondido apenas por 19 alunos. Esta situação, aliada ao facto de alguns alunos expressarem sentimentos contraditórios, foi justificada por eles dizendo que apesar de sentirem um pouco de receio ou pessimismo, sentiam-se também motivados por ser uma língua nova com muito para aprender.

³³ Exatamente o mesmo número do primeiro questionário.

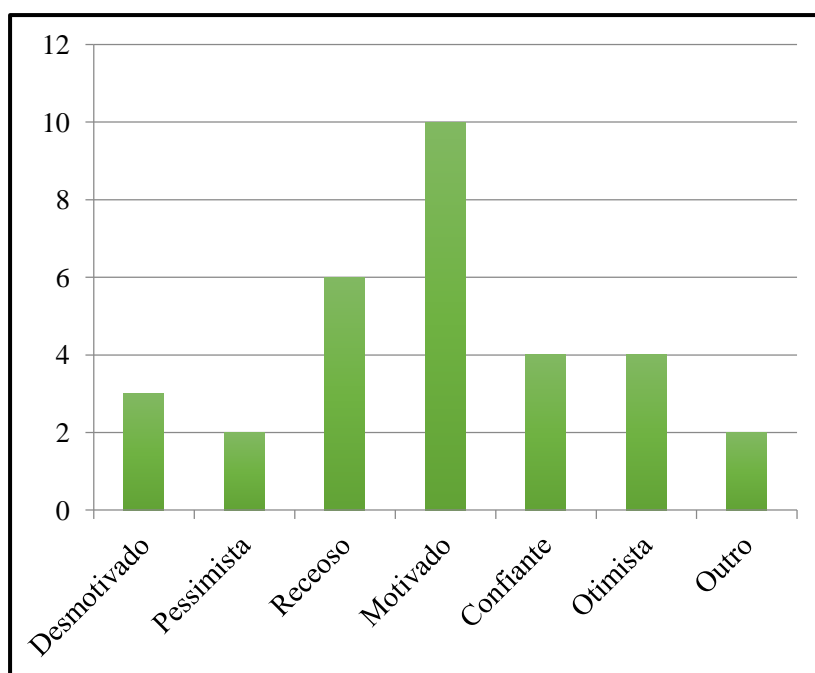


Gráfico 16 – Sentimentos em relação à aprendizagem da gramática da língua alemã (Questionário de Alemão 2)

Tal como acontecera no primeiro questionário, foi pedido aos alunos que dessem algumas sugestões sobre o que gostariam de melhorar na sua competência gramatical. As categorias estabelecidas são apresentadas na tabela 16.

Aspeto a melhorar	Número de alunos	Percentagem
Regras em geral	4	≈ 21%
Tudo	1	≈ 5,3%
Nada	2	≈ 10,5%
Pronúncia	1	≈ 5,3%
<i>Akkusativ</i>	3	≈ 15,8%
<i>Perfekt</i>	8	≈ 42,1%
Sem resposta	3	≈ 15,8%

Tabela 16 – Aspetos a melhorar relativamente à competência gramatical (Questionário de Alemão 2)

De acordo com a tabela acima, podemos concluir que o número de alunos se encontra mais ou menos equilibrado em cada sugestão, sendo que o conhecimento e aplicação das regras da gramática duplicou o seu número relativamente ao primeiro questionário. Por outro lado, embora o *Perfekt* se apresente como uma categoria à parte, os alunos que o referiram fizeram-no explicando que gostariam de saber melhor as suas regras, para depois o poderem aplicar.

Isto naturalmente está em consonância com o que já havia sido anteriormente analisado com este questionário e com o último teste. Finalmente, é de comentar o facto de ter desaparecido a categoria “Ortografia” e de ter surgido a da “Pronúncia”, que é extremamente difícil para os alunos portugueses que aprendem o Alemão como LE.

Em suma, os resultados obtidos com este questionário coadunam-se com os resultados obtidos no teste e nas grelhas de observação, o que nos permite concluir que, ao contrário da turma de Inglês, a abordagem indutiva parece não ter sido eficaz na turma de Alemão e parece ter levado os alunos a um crescente desinteresse em relação à aprendizagem desta LE.

Conclusão

Chegado ao fim o projeto de investigação-ação, importa refletir não só sobre os objetivos traçados, mas também sobre as limitações enfrentadas ao longo do percurso. Avaliando os resultados do projeto, não se pode afirmar que tenha havido uma resposta concreta e clara à pergunta de investigação estabelecida no início: *Uma abordagem indutiva poderá ajudar os alunos com mais dificuldades a desenvolverem uma melhor compreensão da gramática na aprendizagem de línguas estrangeiras?*

Desde logo, devemos realçar os resultados discrepantes obtidos nas duas turmas. À evolução positiva, ainda que ligeira, de alguns alunos da amostra do 9.º B (turma de Inglês) ao longo de todos os ciclos, correspondeu a incapacidade de recuperação efetiva por parte do grupo de alunos observados no 10.º G (turma de Alemão). Seguindo uma abordagem indutiva caracterizada pela descoberta guiada (*guided discovery*), parte da aprendizagem da gramática tornou-se responsabilidade dos alunos, o que, a meu ver, fez com que estes encarassem o processo de aprendizagem como um desafio positivo.

Na turma de Inglês, isto levou a uma maior autonomia e empenho, não só dos alunos, em geral, mas também daqueles que faziam parte da amostra. Aliás, foi neste grupo que os resultados se revelaram mais surpreendentes, havendo até um aluno cujas notas foram subindo gradualmente até atingirem um patamar muito positivo. Os restantes cinco foram subindo de modo progressivo e, apesar, de se manterem num nível negativo, conseguiram em alguns casos sair do nível mínimo, com um aumento percentual considerado razoável. Tendo sido recorrente a revisão dos itens gramaticais que se revelavam como mais complicados, também neste sentido parece ter havido algum progresso, já que estes grupos foram apresentando melhorias, de aula para aula e de teste para teste.

Por outro lado, foi também possível observar que alguns alunos não pertencentes à amostra propenderam a baixar os seus resultados, o que, em certa medida, poderá refletir características de aprendizagem próprias. Assim, como foi aventado no capítulo anterior, estes alunos poderão responder melhor a uma forma de aprendizagem analítica, através da qual, para terem conhecimento das regras, quer do uso, quer da forma, apenas precisam que estas lhes sejam apresentadas para depois as aplicarem. No entanto, esta aplicação não significa necessariamente que eles as saberão utilizar em contextos reais. Na verdade, o uso de contextos reais permite aos alunos desenvolver sobretudo a oralidade, ao mesmo tempo que reforçam o significado e o uso de um determinado item gramatical.

Tendo em conta os resultados obtidos na turma de Inglês, poderei afirmar que a abordagem indutiva pode levar os alunos com mais dificuldades a uma melhor compreensão da gramática. No entanto, devo ressaltar que os resultados não podem ser considerados como totalmente conclusivos ou definitivos, já que uma das limitações inerentes a este projeto prende-se com o reduzido tempo de aplicação, bem como com a amostra reduzida.

Tal como os resultados não podem ser considerados definitivos para a turma de Inglês, também não o poderão ser para a turma de Alemão, cujos resultados desanimadores me levam mesmo a questionar a validade da abordagem indutiva no contexto dessa turma. Aqui, quer os alunos da amostra, quer os alunos em geral, experienciaram uma descida gradual dos resultados. Apesar disso, tendo em conta os alunos da amostra, podemos afirmar que os resultados obtidos nos testes nem sempre estiveram de acordo com os dados recolhidos através das grelhas de observação. Isto porque, tal como já foi referido, alguns alunos se revelaram mais empenhados, motivados e capazes de aplicar de modo razoável os conhecimentos adquiridos. A explicação que encontro para tal resultado não pode ser mais do que mera hipótese. Sendo um facto que os alunos demonstraram um maior interesse e motivação durante as aulas de intervenção em que foram levados a trabalhar as estruturas-alvo através de um processo de “tentativa-erro”, no qual o erro era considerado como uma forma de aprendizagem, penso que a existência de testes poderá ter levado estes alunos a encararem-nos como algo que ficaria registado no seu percurso, fazendo com que se sentissem intimidados ao pensarem que havia, por isso, pouca margem para o erro. Para além disso, devido aos prazos apertados do projeto decorrentes de vários constrangimentos ao longo do ano letivo, o último teste foi realizado já no final desse mesmo ano, numa altura em que muitos alunos estavam preocupados em recuperar as disciplinas que consideravam mais importantes.

Ao mesmo tempo, a complexidade progressiva da língua poderá ter levado a uma ausência de empenho por parte dos alunos, agora desmotivados por uma língua que se lhes afigurava

mais difícil e exigente. Ainda assim, e contrariando esta falta de motivação, alguns alunos reconheceram a importância da aprendizagem da gramática, referindo que, apesar da sua complexidade, o facto de Alemão ser para eles uma língua nova leva-os a sentir uma maior motivação.

Tendo em conta os resultados das duas turmas, cheguei à conclusão de que, apesar de haver autores (p. 40) que defendem a abordagem indutiva como sendo a que melhor se aplica a grupos que estão a iniciar uma língua, a verdade é que este projeto provou o contrário, pelo menos no contexto em que foi aplicado. Na realidade, o que se verificou foi que os alunos de nível V de Inglês conseguiram apresentar melhores resultados do que os alunos a iniciar o Alemão. Deste modo, se por um lado os resultados me levam a crer que a abordagem indutiva é capaz de ajudar os alunos com mais dificuldades a médio e longo prazo, por outro, alguns alunos medianos e bons parecem não se adaptar tão bem a esta abordagem. Os dados resultantes do meu estudo mostram que nestes grupos houve descidas mais significativas, sobretudo na turma de Alemão.

Reconsiderando o que atrás foi apresentado sobre a gramática indutiva e dedutiva, verificadas as teorias que dão os métodos indutivos como aqueles que são mais eficazes, na medida em que o aluno é o centro do processo educativo e constrói o seu próprio conhecimento, considero que tal eficácia parece depender do contexto em que se aplica. Assim, o enfoque dedutivo poderá ser igualmente válido, apesar de considerado tradicional, pois há alunos que têm preferência por este método que, após uma apresentação explícita das regras, lhes dá mais segurança durante a prática.

Estas razões levam-me a acreditar que o uso de um método não invalida a aplicação do outro, assim como a intelectualização das regras, normalmente associada ao método indutivo, não invalida o processo de memorização, associado ao método dedutivo. Todos eles se complementam para uma melhor compreensão da gramática de uma LE e todos eles podem coexistir dentro da sala de aula, dando resposta às diferentes características de grupos de alunos que atualmente se revelam cada vez mais heterogéneos. Portanto, não se pode afirmar com certeza absoluta que o enfoque indutivo é em todos os casos melhor do que o dedutivo. É necessário pensar também na rentabilidade, ou seja, no tempo que um aluno pode demorar ou o esforço que pode ter que fazer até “descobrir” o funcionamento e as regras de certas categorias gramaticais. Aliás, o tempo dispensado na aplicação do método indutivo é outro dos entraves à sua aplicação, principalmente tendo em conta uma realidade em que a extensão dos programas nacionais não permite a “perda de tempo” com abordagens mais centradas no papel ativo do aluno. Deste modo, crê-se que os professores deverão combinar diferentes abordagens, evidenciando uma postura eclética, de forma a cumprir os objetivos de ensino. O

ideal seria, então, optar por uma abordagem indutivo-dedutiva, que se destacaria por trazer para o ensino da LE as características das duas abordagens, podendo, assim, “agradar a gregos e a troianos”. Aliás, usar uma variedade de métodos é o que Harmer defende, afirmando: “Sometimes this involves teaching grammar rules; sometimes it means allowing students to discover the rules for themselves” (1991: 23).

Para além destes resultados e destas considerações que pretendem responder à pergunta de partida, foi possível também chegar a outras conclusões paralelas. As mudanças que se verificaram do primeiro ciclo de intervenção para o segundo vieram comprovar a ideia de que os alunos preferem aprender a gramática de forma contextualizada e em situações que envolvem mais comunicação real. De facto, a passagem do procedimento de análise de frases isoladas para a análise de frases pertencentes a um texto, fez com que os alunos, em geral, tivessem demonstrado uma maior compreensão dos itens, apesar de nos testes a aplicação dos conhecimentos ter sofrido apenas melhorias ligeiras na turma de Inglês e nenhuma na turma de Alemão.

Verificou-se, também, que a motivação dos alunos despertava durante as aulas que incluíam a realização de atividades interativas, sobretudo aquelas que lhes permitiam movimentar-se dentro da sala. Todavia, e apesar de servirem o propósito inicial de contextualizar os tópicos, estas atividades revelaram-se, em certos momentos, causadoras de alguma desordem na sala de aula. Isto levou-me a concluir que nem sempre estas atividades se revelam produtivas, especialmente se aplicadas em alturas em que os alunos por si só já se distraem com facilidade. De um ciclo para o outro, de acordo com aquilo que os alunos iam evidenciando, estas atividades foram adquirindo um carácter mais complexo, passando-se dos jogos à interação, o que aproximou os alunos do uso da língua em situações reais.

Apesar de as tarefas ligadas à oralidade serem das mais temidas na aprendizagem de uma LE, os alunos evidenciaram um envolvimento e empenho razoáveis, não mostrando muitas hesitações na hora de cumpri-las. Este aumento de empenho poderá ter várias explicações, como por exemplo, o facto de os alunos já conhecerem melhor a professora. Na realidade, preocupei-me em criar na aula um clima propício à aprendizagem, onde os alunos participassem ativamente, comunicando e exprimindo as suas dúvidas e dificuldades, de modo a incentivar a sua autonomia e sentido de responsabilidade, bem como a estabelecer uma relação pedagógica sempre pautada pelo rigor, cooperação, respeito e sã convivência.

Como já foi referido anteriormente, este estudo encontrou alguns constrangimentos que limitaram a interpretação dos dados de forma definitiva, pelo que, como sugestão para futuras investigações, penso que seria pertinente aprofundar o tema, procurando aplicar-se mais homoganeamente as duas abordagens, para daí retirar resultados mais fidedignos. Para isso,

seria necessária uma amostra mais vasta, bem como um período de tempo de aplicação mais extenso, envolvendo o estudo das características de cada indivíduo e os resultados com a aplicação de cada uma das abordagens.

Em síntese, apesar das limitações e constrangimentos inerentes ao projeto, a sua implementação possibilitou dar um contributo para um entendimento mais claro do tema, reforçando a ideia de que a gramática é um elemento essencial para a aprendizagem de uma LE, independentemente da abordagem adotada. Certo é que este ensino deve estar o mais próximo possível da realidade dos alunos, revestindo-se de utilidade prática e cumprindo objetivos comunicativos que contemplem as várias competências, de modo a que os alunos se tornem proficientes.

Referências bibliográficas

Azar, B. (2007). Grammar-Based Teaching: A Practitioner's Perspective. *TESL – EJ*. 11 (2), 1 - 12. Disponível em: <http://www.tesl-ej.org/ej42/a1.pdf>

Batstone, R. (2006). *Does grammar rule?* Disponível em: http://www.ihmadridtraining.com/allaboutdelta/etparticles/batstone_doesgrammarrule.pdf [Consultado em 20/08/2014].

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Longman.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. (5.^a ed). White Plains, NY: Longman.

Cravo, A. *et al* (2013). *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/metas_curriculares_de_ingles_homologadas_13_de_maio_2013.pdf.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa. Disponível em: http://www.dgide.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Publicacoes/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Cook, V. & Newson, M. (2001). *Chomsky's universal grammar: An introduction*. (2.^a ed). Oxford: Blackwell.

Cotter, T. (9 de dezembro de 2005). *Planning a grammar lesson*. British Council. Teaching English. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/planning-a-grammar-lesson> [Consultado em 09/06/2014].

Coutinho, C. P. et. al. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. 13 (2), 355 – 379. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF

Despacho nº 5048-B/2013 de 12 de Abril. *Diário da República nº 72/2013 - II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Disponível em: https://www.portaldasescolas.pt/imageserver/plumtree/portal/matnet/Despacho_5048B_2013.pdf

Escola Secundária de Ermesinde (2009). *Projecto Educativo 2009/13*. Disponível em: http://secermesinde.net/joomla/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=54&Itemid=53

Escola Secundária de Ermesinde (2011). *Projeto Curricular de Escola 2011 – 2012*. Disponível em: http://aeermesinde.net/moodle/1011/file.php/1/Documentos_Orientadores/PCE_2011_2012.pdf

Fortin (2003). *O processo de investigação: da concepção à realidade*. (3.^a ed). Loures: Lusociência.

Gabinete de Avaliação Educacional (2013). *Key for Schools PORTUGAL*. Disponível em: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/515.html>. [Consultado em 25/10/2013].

Gil, A.C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6.^a ed). São Paulo: Atlas.

Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London: Longman.

Heath (23 de setembro de 2009). *Are gap-fills actually practice?* British Council. Teaching English. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/forum-topic/are-gap-fills-actually-practice> [Consultado em 30/08/2014].

Howatt, A. P. R. (2000). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Hurst, N. (2010). Making Grammar make sense: nothing is impossible. In Pérez Luis et. al. (eds.). *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa (V)*. Valladolid, Espanha: Universidade de Valladolid Publicacións/Centro Buendía.

Lapa, C. et. al. (2001). *Programa de Alemão – 10.º, 11.º, 12.º Anos*. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário. Disponível em:

Larsen-Freeman, D. (2001). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.

Lutonská, D. (2008). *Grammatik im Deutschunterricht kommunikativ und kreativ*. (Tese de Mestrado). Masaryk-Universität, Pädagogische Fakultät, Masaryk. Disponível em: http://is.muni.cz/th/105085/pedf_m/diplomka_79_MASARYKOVA_UNIVERZITA.pdf

Ministério da Educação (1996). *Programa Nacional de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Departamento da Educação Básica. Disponível em: http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_ing_programa_3c.pdf

Nagaratnam, R. P. & Al-Mekhlafi, A. (2012). Attitudes Towards EFL Grammar Instruction: Inductive or Deductive? *FLLT Journal*. 1 (2), 78 - 105. Disponível em: http://ejournal.litu.tu.ac.th/pdf/FLLT_Journal_Volume_2.pdf

Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

Packer, L. L. B. & Aissa, J. C. (2009). *Reflexões sobre o Ensino de Gramática em Materiais Didáticos de Língua Inglesa*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/39634075/1943-8> [Consultado em 12/08/2014].

Prabhu, N. S. (1990). There Is No Best Method Why? *TESOL Quarterly*. 24 (2), 161 - 176. Disponível em: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3586897?uid=3738880&uid=2&uid=4&sid=21104697358553>

Proficiência. (s.d.). In *Infopédia - Dicionários e Enciclopédia em língua portuguesa*. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/profici%C3%Aancia> [Consultado em 07/08/2014].

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais, Trajectos*. Lisboa: Gradiva.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.

Sarmiento, S. (2004). Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. 2 (2), 1 – 22. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_ensino_de_cultura_na_aula_de_lingua_estrangeira.pdf

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. (2.^a ed.). Oxford: Macmillan Books for Teachers.

Silvia, A. (2014). *Deductive and Inductive Grammar Teaching*. Disponível em: http://www.academia.edu/2344319/Deductive_and_Inductive_Grammar_Teaching [Consultado em 15/08/2014].

Strehl, L. (2007). *Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner: Beve Resenha e Reflexões Críticas*. Disponível em: <http://www.chasqueweb.ufrgs.br/~leticiastrehl/HowardGardner.pdf> [Consultado em 01/09/2014].

Teixeira e Silva, A. G. (2012). *Motivar para a Participação Oral: As Apresentações PowerPoint e o Vídeo nas aulas de Língua Estrangeira* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64794/2/tesemestandresilva000180910.pdf>

The B. F. Skinner Foundation – Definition. (s.d.). Disponível em: <http://www.bfskinner.org/behavioral-science/definition/> [Consultado em 01/09/2014].

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow, England: Pearson Education.

Ur, P. (1988). *Grammar practice activities: A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

VerdadeiroOlhar.pt (2013). ASSUNTO – A requalificação da Escola Secundária de Ermesinde. Disponível em: http://www.verdadeiroolhar.pt/materias.php?id=20615&secao=artigos_opinioao [Consultado em 15/12/2013].

Vieira da Silva, F. E. (2003). Estratégias de tradução Alemão-Português: a questão dos pronomes possessivos. *Revista ao Pé da Letra*. 5 (1), 1 - 12. Disponível em: http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%205.1/Francisco_Eduardo--Estrategias_de_traducao_alemao-portugues-a_questao_dos_pronomes_possessivos.pdf

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, D. & Willis, J. (1996). *Consciousness-raising activities*. Disponível em: <http://www.willis-elt.co.uk/documents/7c-r.doc> [Consultado em 01/09/2014].

Anexo 1- Quadro de correção gramatical do QECR

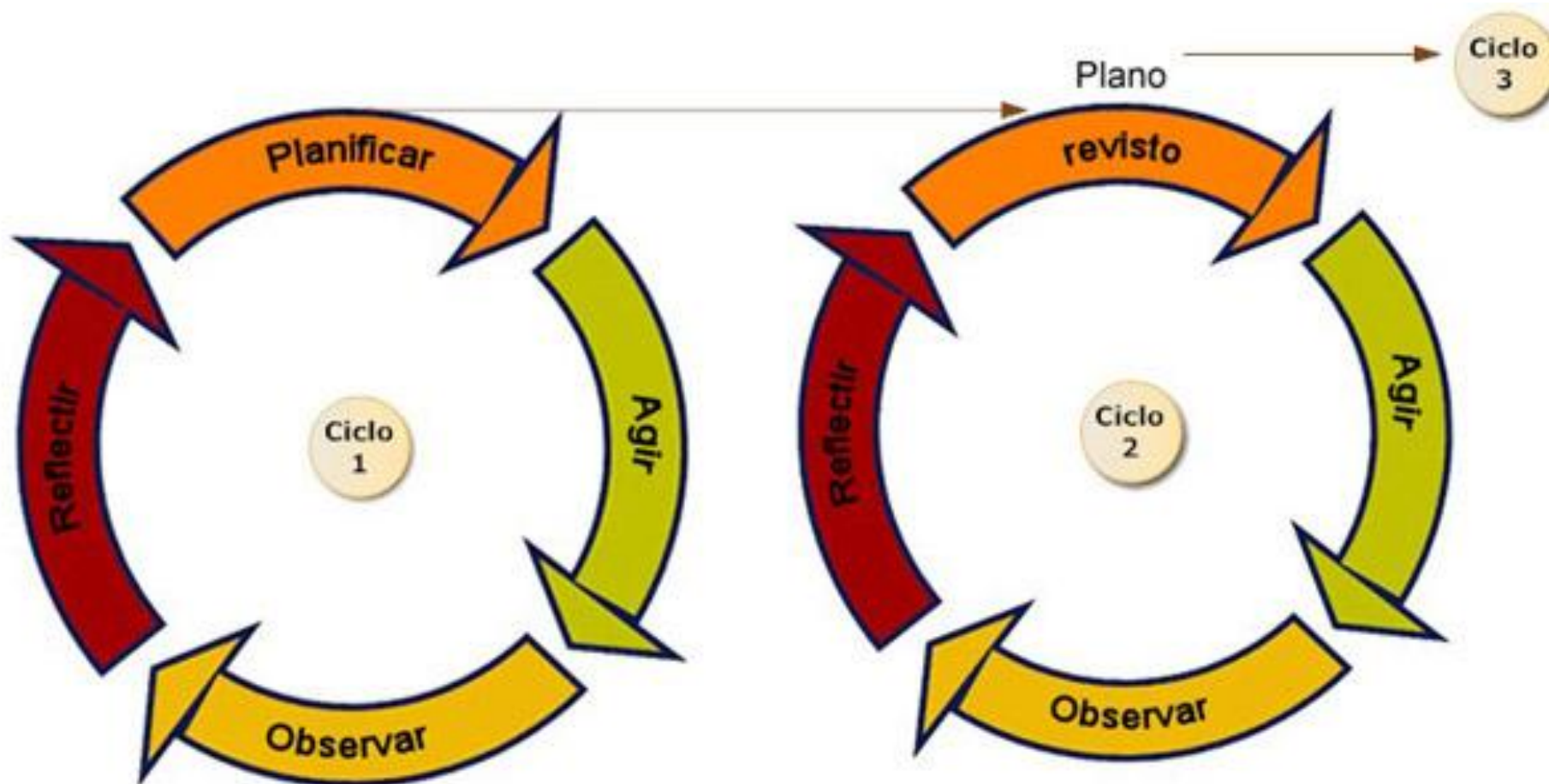
	CORRECÇÃO GRAMATICAL
C2	Mantém, de forma constante, um controlo gramatical de estruturas linguísticas complexas, mesmo quando a sua atenção se centra noutros aspectos (p. ex.: no planeamento, na observação das reacções dos outros).
C1	Mantém um nível elevado de correcção gramatical de forma constante; os erros são raros e difíceis de identificar.
B2	Bom controlo gramatical; podem ainda ocorrer 'lapsos' ocasionais ou erros não sistemáticos e pequenos erros na estrutura da frase, mas são raros e podem muitas vezes ser corrigidos retrospectivamente. Mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que possam causar incompreensões.
B1	Comunica, com razoável correcção, em contextos familiares; tem geralmente um bom controlo, apesar das influências óbvias da língua materna. Podem ocorrer erros, mas aquilo que ele está a tentar exprimir é claro. Usa, com uma correcção razoável, um repertório de 'rotinas' e de expressões frequentemente utilizadas e associadas a situações mais previsíveis.
A2	Usa, com correcção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática – p. ex.: tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro.
A1	Mostra apenas um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar:

- qual a teoria gramatical que está na base do seu trabalho;
- que elementos gramaticais, categorias, classes, estruturas, processos e relações devem os aprendentes estar preparados para manipular/lhes será exigido que manipulem.

Quadro retirado do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001: 163)

Anexo 2- Espiral de ciclos da investigação-ação



Anexo 3 – Grelha de observação



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

U. PORTO

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Disciplina: _____

Data: _____

Tema: _____

	Participação					Motivação					Empenho					Autonomia					Conhecimento das regras					Mobilização e aplicação de conhecimentos				
Alunos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A																														
B																														
C																														
D																														
E																														
F																														

Anexo 4 – Grammar Test 1



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

U. PORTO

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

9 th B	Level V	2013 / 2014	Teacher: Adriana Costa
Name: _____	Nr.: _____	Date: _____	
Mark: _____			

GRAMMAR TEST



I – PRESENT PERFECT SIMPLE

A. Fill in the gaps with the Present Perfect Simple of the verbs in brackets.

1. I _____ (see) that movie four times.
2. _____ you already _____ (be) in Paris? – No, I _____.
3. Carol _____ (not finish) her homework yet.
4. I think I _____ (not meet) him before.
5. Nobody _____ ever _____ (climb) that mountain.
6. Doctors _____ (find) the cure for many deadly diseases.
7. Somebody _____ (cut) my shoes!

II – PRESENT PERFECT CONTINUOUS

B. Fill in the gaps with the Present Perfect Continuous of the verbs in brackets.

1. What _____ you _____ (do) since 10 o'clock?
2. They _____ (not clean) their bedroom.
3. Jack _____ (watch) television for three hours.
4. Peter _____ (study) Spanish since July.
5. We _____ (listen) to them for ten minutes.
6. Mike _____ (sit) on that bench for a long time.
7. Andrew _____ (work) for the same company since 1978.

III – PRESENT PERFECT SIMPLE OR PRESENT PERFECT CONTINUOUS

C. Fill in the gaps with the Present Perfect Simple or the Present Perfect Continuous.

1. Carl _____ (write) his novel. He wrote the final page yesterday.
2. John _____ (arrive) late to the class again.
3. He _____ (drive) for hours. He should rest.
4. It's not true! Philip _____ (not drink) since midday.
5. Mr. Walsh _____ (win) the lottery. He is rich now.
6. The students should not be tired. They _____ (not do) many activities today.
7. How much money _____ you _____? (lose)

IV – PAST PERFECT SIMPLE

D. Fill in the gaps with the Past Perfect Simple of the verbs in brackets.

1. When we arrived at the cinema, the film _____ already _____ (start).
2. _____ he already _____ (go) when his mother went to the hospital?
3. When my parents arrived home last night, they found someone _____ (break into) the house.
4. Mark _____ (not have) lunch. So he was very hungry when I met him.
5. The flat was quite dirty, because my roommates _____ (not clean).
6. I was terrified when the plane took off, because I _____ never _____ (fly).
7. By the time I arrived at the party, Tom _____ (not leave) yet.

V – PAST PERFECT CONTINUOUS

E. Fill in the gaps with the Past Perfect Continuous of the verbs in brackets.

1. I was very tired when I arrived home, because I _____ (work) hard all day.
2. We _____ (play) for an hour before it started to rain.
3. I _____ (wait) for the bus for half an hour, when at last it came.
4. How long _____ the baby _____ (cry) before his father picked him up?
5. Jim _____ (not look) at the stars before he went to bed.
6. Tom said he _____ (not listen) to our conversation.
7. Darlene _____ (watch) TV before she fell asleep.

VI – PAST PERFECT SIMPLE OR PAST PERFECT CONTINUOUS

F. Fill in the gaps with the Past Perfect Simple or the Past Perfect Continuous of the verbs in brackets.

1. I _____ (wait) in the office for more than two hours when the boss finally arrived.
2. They _____ (talk) for over an hour before the other members arrived.
3. Danny _____ (catch) the ball before he threw it to her granny.
4. Mike was longing to sit down because he _____ (stand) all day at work.
5. _____ the film already _____ (start) when you arrived there?
6. When John arrived home, his son _____ already _____ (do) his homework.
7. I _____ (not meet) my husband for a long time, when we got married.

VII – RELATIVE PRONOUNS AND DEFINING RELATIVE CLAUSES

G. Fill in the gaps with the appropriate relative pronoun. (You may use *that* only twice)

1. This is the woman. Her husband works for Bill Gates.

This is the woman _____ husband works for Bill Gates.

2. The girl works in that shop. She is Maria's daughter.

The girl _____ works in that shop. is Maria's daughter.

3. Do you know the boy? He is talking to your father.

Do you know the boy _____ is talking to your father?

4. The bag is on the table. It belongs to Peter.

The bag _____ is on the table belongs to Peter.

5. That man has got a dog. It is very dangerous.

That man has got a dog _____ is very dangerous.

6. My dad bought me a car. It cost €5000.

My dad bought me a car _____ cost €5000.

7. Do you know the man? He is smoking outside.

Do you know the man _____ is smoking outside?

A.	B.	C.	D.	E.	F.	G.	Total
8 x 2 = 16	7 x 2 = 14	7 x 2 = 14	7 x 2 = 14	7 x 2 = 14	7 x 2 = 14	7 x 2 = 14	100

Good Luck!

Your teacher: Adriana Costa ☺



Anexo 5 – Tabela de resultados *Grammar Test 1*

	A	B	C	D	E	F	Total		* Fraco
	20	16	16	16	16	16	100		0-19
A	0	0	2	0	2	0	4	Fraco	Não Satisfaz
B	0	0	2	0	0	0	2	Fraco	20-49
C	0	0	6	0	4	0	10	Fraco	Satisfaz
D	6	6	8	8	0	5	33	Não Satisfaz	50-69
E	7	6	0	3	2	2	20	Não Satisfaz	Satisfaz bastante
F	4	0	0	0	0	2	6	Fraco	70-89
G	17	6	4	0	14	12	53	Satisfaz	Excelente
H	16	6	14	6	8	12	62	Satisfaz	90-100
I	10	16	6	9	0	10	51	Satisfaz	
J	15	6	6	12	6	16	61	Satisfaz	
K	20	16	14	14	14	14	92	Excelente	
L	20	16	9	0	6	16	67	Satisfaz	
M	8	14	2	2	2	8	36	Não Satisfaz	
N	14	13	10	0	8	12	57	Satisfaz	
O	20	16	11	16	14	13	90	Excelente	
P	6	12	1	12	2	4	37	Não Satisfaz	
Q	20	16	8	12	8	10	74	Satisfaz Bastante	
R	20	16	2	14	6	4	62	Satisfaz	
S	20	16	13	0	4	14	67	Satisfaz	
T	20	16	14	16	14	16	96	Excelente	
	12,15	9,85	6,6	6,2	5,7	8,5	49	Negativa	

Anexo 6 – Grammatiktest 1



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

U. PORTO

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

10. Klasse G

Stufe 1

Schuljahr 2013 / 2014

Name: _____

Nummer: _____

Lehrerin: Adriana Costa

GRAMMATIK TEST

I – PRÄSENS

A. Füllen Sie die Lücken mit der richtigen Verbform aus.

8. Robert _____ mit Priska nach Paris. (fahren)
9. Die Schüler _____ aus Portugal. (kommen)
10. Maria und Thomas _____ sehr nett. (sein)
11. Sie (Sg.) _____ in Freiburg. (wohnen)
12. Petra _____ bei Siemens. (arbeiten)
13. Der Junge _____ Markus. (heißen)
14. Klaus und Marion _____ die Schule. (besuchen)
15. Abends _____ er ein Buch. (lesen)
16. Sabine _____ zwei Brüder. (haben)
17. _____ du meine Schwester? (sehen)

II – W-FRAGEN

B. Füllen Sie die Lücken mit der richtigen W-Frage.

8. _____ ist sie von Beruf? – Sie ist Hausfrau.
9. _____ heißen deine Freundinnen? – Sie heißen Clara und Silke.
10. _____ wohnt deine Großmutter? – Sie wohnt in Frankfurt.
11. _____ ist er? – Er ist mein Bruder.
12. _____ Uhr beginnt die Schule? – Sie beginnt um 8.00 Uhr.
13. _____ kommt Frau Meier? – Sie kommt aus Köln.
14. _____ haben sie Geburtstag? – Sie haben am 12. Mai Geburtstag.
15. _____ bist du? – Ich bin 15 Jahre alt.



III – PRÄPOSITIONEN

C. Füllen Sie die Lücken mit der richtigen Präposition aus.

8. Tobias geht _____ Hause.
9. Maria kommt _____ Portugal.
10. Sie wohnen _____ Hamburg.
11. Meine Eltern fahren _____ dem Auto.
12. Wir gehen _____ Fuß.
13. Mein Vater ist Arzt. Er arbeitet _____ Krankenhaus.
14. Karl und Petra haben _____ 24. Dezember Geburtstag.
15. Ich habe Mathe _____ 9.00 Uhr.

IV – AKKUSATIV

D. Füllen Sie die Lücken mit der richtigen Akkusativform aus.

1. Ich kenne m_____ Tante Ingrid nicht.
2. Christine und Christoph haben ein_____ Hund.
3. Ich kaufe d_____ Bücher für mein_____ Vater.
4. Hans hat kein_____ Bruder.
5. Ohne mein_____ Eltern darf ich nicht fliegen.
6. Elsa und Johann haben nur ein_____ Kind.
7. Nina zeigt ihrer Mutter d_____ Hausaufgaben.

V – POSSESSIVPRONOMEN

E. Füllen Sie die Lücken mit dem richtigen Possessivpronomen (Nominativ oder Akkusativ) aus.

1. Bist du gegen _____ Vater? (du)
2. Petra ist _____ Schwester. (sie, Sg.)
3. Marta und Georg haben eine Tochter. _____ Tochter heißt Malika. (sie, Pl.)
4. Das Mädchen besucht _____ Großmutter. (es)
5. Manuel kommt aus Portugal, aber _____ Frau kommt aus Deutschland. (er)
6. Ich trinke _____ Apfelsaft. (ich)
7. Sehen Sie _____ Bruder? (Sie)
8. Gerda und _____ Freunde wohnen in Berlin. (sie, Sg.)

VI – NEGATION

F. Füllen Sie die Lücken mit der richtigen Negationsform aus.

16. Florian hat _____ Geschwister.
17. Heute geht er _____ zur Schule.
18. Es gibt _____ Hund im Garten.
19. Markus und Ingrid haben _____ Sohn.
20. Mein Bruder heißt _____ Udo.
21. Wir haben _____ Katze zu Hause.
22. Warum geht er _____ ins Kino?
23. Ich kaufe die Bücher _____.

A.	B.	C.	D.	E.	F.	Total
$10 \times 2 = 20$	$8 \times 2 = 16$	$8 \times 2 = 16$	$8 \times 2 = 16$	$8 \times 2 = 16$	$8 \times 2 = 16$	100



Die Lehrerin: Adriana Costa ☺

Anexo 7 – Tabela de resultados *Grammatiktest 1*

	A	B	C	D	E	F	Total		* Fraco
	20	16	16	16	16	16	100		0-19
A	16	12	10	4	0	10	52	Satisfaz	Não Satisfaz
B	18	12	8	4	2	10	54	Satisfaz	20-49
C	8	10	12	8	0	8	46	Não satisfaz	Satisfaz
D	4	8	10	8	0	8	38	Não satisfaz	50-69
E	10	10	8	8	2	12	50	Satisfaz	Satisfaz bastante
F	6	10	6	10	6	10	48	Não satisfaz	70-89
G	14	14	14	14	8	14	78	Satisfaz bastante	Excelente
H	16	12	10	6	0	12	56	Satisfaz	90-100
I	18	14	14	14	10	14	84	Satisfaz bastante	
J	16	10	12	12	10	16	76	Satisfaz bastante	
K	12	12	8	14	4	16	66	Satisfaz	
L	10	8	8	12	8	12	58	Satisfaz	
M	16	12	10	14	4	12	68	Satisfaz	
N	18	12	8	4	6	12	60	Satisfaz	
O	18	14	14	14	10	14	84	Satisfaz bastante	
P	18	16	14	14	4	14	80	Satisfaz bastante	
Q	18	10	10	6	0	10	54	Satisfaz	
R	18	12	10	12	8	14	74	Satisfaz bastante	
S	14	12	12	14	2	12	66	Satisfaz	
T	18	16	16	12	8	14	84	Satisfaz bastante	
U	18	14	16	16	10	14	88	Satisfaz bastante	
V	10	10	14	10	0	8	52	Satisfaz	
W	14	8	16	10	0	6	54	Satisfaz	
X	18	10	12	6	2	12	60	Satisfaz	
Y	10	12	8	8	8	6	52	Satisfaz	
Z	8	10	10	10	6	10	54	Satisfaz	
	14	11,5	11,2	10,2	4,54	11,54	62,92		



INGLÊS

Questionário I

Como devem lembrar-se, fizemos um teste de gramática em dezembro e neste questionário gostaria de saber mais sobre a vossa perceção do teste, em particular, e da gramática na língua estrangeira, em geral.

1. Ficaste contente com o resultado do teste?

Sim	Não	Mais ou menos

Explica porquê. _____

2. Quais dos seguintes aspetos já dominas bem?

1. o tipo de exercício apresentado (preenchimento de espaços)	
2. o conhecimento total das regras gramaticais	
3. a aplicação das regras na prática	
4. a distinção entre o <i>Past Simple</i> e o <i>Past Continuous</i>	
5. a aplicação da forma <i>used to + infinitive</i>	
6. a aplicação de <i>Adjective Formation</i>	
7. os graus dos adjetivos	
8. o uso do <i>Present Perfect</i>	
9. o uso do <i>Past Perfect</i>	
10. a ortografia (a forma de escrever as palavras na LE)	
11. outros:	

3. Quais dos seguintes aspetos te causam dificuldade?

1. o tipo de exercício apresentado (preenchimento de espaços)	
2. o conhecimento total das regras gramaticais	
3. a aplicação das regras na prática	
4. a distinção entre o <i>Past Simple</i> e o <i>Past Continuous</i>	
5. a aplicação da forma <i>used to + infinitive</i>	
6. a aplicação de <i>Adjective Formation</i>	
7. os graus dos adjetivos	
8. o uso do <i>Present Perfect</i>	
9. o uso do <i>Past Perfect</i>	
10. a ortografia (a forma de escrever as palavras na LE)	
11. outros:	

4. a) De uma maneira geral gostas de aprender gramática?

Sim	Não	Mais ou menos

b) Justifica a tua resposta anterior. _____

5. Qual a importância que atribuis ao estudo da gramática na aprendizagem da língua inglesa?

Nenhuma	Alguma	Bastante	Extrema

b) Justifica a tua opção. _____

6. Das seguintes opções quais as que se aplicam a ti em termos da tua opinião sobre a gramática? (Podes assinalar mais do que uma questão)

a) ☐ As minhas dificuldades na gramática da língua materna dificultam o estudo da gramática da LE.

b) ☐ Tenho dificuldades em compreender itens gramaticais que não têm um equivalente em Português (ex.: Present Perfect)

c) ☐ Compreendo as regras durante as aulas, mas tenho dificuldade em estudar sozinho/a em casa.

d) ☐ Não compreendo as regras durante as aulas e, por isso, sinto dificuldade em estudar sozinho/a em casa.

e) ☐ Outros:

7. Como te sentes perante o estudo da gramática inglesa? (Podes assinalar mais do que uma questão)

a) ☐ desmotivado/a

b) ☐ pessimista

c) ☐ receoso/a

d) ☐ motivado/a

e) ☐ confiante

f) ☐ otimista

g) ☐ outro:

Explica a/s tua/s opção/opções. _____

8. O que gostarias de melhorar na tua competência gramatical?

Thank You!

**Adriana
Costa**

Alemão

Questionário I

Como devem lembrar-se, fizemos um teste de gramática em janeiro e neste questionário gostaria de saber mais sobre a vossa perceção do teste, em particular, e da gramática na língua estrangeira, em geral.

6. a) Ficaste contente com o resultado do teste?

Sim	Não	Mais ou menos

b) Explica porquê. _____

7. Quais dos seguintes aspetos já dominas bem?

1. o tipo de exercício apresentado (preenchimento de espaços)	
2. o conhecimento total das regras gramaticais	
3. a aplicação das regras na prática	
4. a aplicação do <i>Präsens</i>	
5. a aplicação das <i>W-Fragen</i>	
6. as <i>Präpositionen</i>	
7. o uso do <i>Akkusativ</i>	
8. os <i>Possessivpronomen</i>	
9. a aplicação da <i>Negation</i>	
10. a ortografia (a forma de escrever as palavras na LE)	
11. outros:	

8. Quais dos seguintes aspetos te causam dificuldade?

1. o tipo de exercício apresentado (preenchimento de espaços)	
2. o conhecimento total das regras gramaticais	
3. a aplicação das regras na prática	
4. a aplicação do <i>Präsens</i>	
5. a aplicação das <i>W-Fragen</i>	
6. as <i>Präpositionen</i>	
7. o uso do <i>Akkusativ</i>	
8. os <i>Possessivpronomen</i>	
9. a aplicação da <i>Negation</i>	
9. a ortografia (a forma de escrever as palavras na LE)	
10. outros:	

9. a) De uma maneira geral gostas de aprender gramática?

Sim	Não	Mais ou menos

b) Justifica a tua resposta anterior. _____

10. a) Qual a importância que atribuis ao estudo da gramática na aprendizagem da língua alemã?

Nenhuma	Alguma	Bastante	Extrema

b) Justifica a tua opção. _____

6. Das seguintes opções quais as que se aplicam a ti em termos da tua opinião sobre a gramática? (Podes assinalar mais do que uma questão)

a) ☐ As minhas dificuldades na gramática da língua materna dificultam o estudo da gramática da LE.

b) ☐ Tenho dificuldades em compreender itens gramaticais que não têm um equivalente em Português (ex.: *Akkusativ*)

c) ☐ Compreendo as regras durante as aulas, mas tenho dificuldade em estudar sozinho/a em casa.

d) ☐ Não compreendo as regras durante as aulas e, por isso, sinto dificuldade em estudar sozinho/a em casa.

e) ☐ Outros: _____

7. a) Como te sentes perante o estudo da gramática alemã? (Podes assinalar mais do que uma questão)

a) ☐ desmotivado/a

b) ☐ pessimista

c) ☐ receoso/a

d) ☐ motivado/a

e) ☐ confiante

f) ☐ otimista

g) ☐ outro: _____

b) Explica a/s tua/s opção/opções. _____

8. O que gostarias de melhorar na tua competência gramatical?



Anexo 10 – Ficha de trabalho *Relative Pronouns*



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

U.PORTO

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

9th B

Level V

2013 / 2014

Teacher: Adriana Costa

Name: _____

Nr.: _____

Date: _____

GRAMMAR

RELATIVE PRONOUNS

I – USE

1. I met a woman who can speak Japanese.
2. The application letter which she wrote was very interesting.
3. This is the CV that was sent to our company.
4. There's the man that interviewed me.
5. This is the woman whose son is a very good lawyer.
6. I know a nanny who is very good at taking care of children.
7. That is the girl whose mother is a German teacher.



Which of them refer to:

1. *people*: _____
2. *animals or things*: _____
3. *possession*: _____

B. Write your own examples for the referred uses of the relative pronouns.

1. This is the journalist _____.
2. I have read an article _____.
3. _____.

II – FORM

A. Look at the sentences again and complete the rule.

1. **who** for _____
2. **which** for _____
3. **whose** for _____
4. **that** for _____

B. Read the following sentences.

1. She works in a shop which sells cheap clothes.
2. This is the shop (which) she likes.
3. The man who is repairing cars is my father.
4. This is the man (who) is repairing cars.
5. The draughtsman drew a tree that was very big.
6. The tree (that) he drew was very big.
7. The woman that is working there is an actress.
8. She is the woman (that) I admire so much.
9. The dressmaker whose dresses are wonderful is my friend.
10. The dresses whose colour is red were made by her.



In which of them can be observed:

1. the pronoun as the subject of the verb? _____
2. that the pronoun is not the subject of the verb? _____

C. Complete the rules.

1. When the _____ is not the _____ of the verb in the relative clause it is possible to omit it.
2. When the _____ is the _____ of the verb in the relative clause we cannot omit it.
3. _____ is never omitted from the clause.

III – PRACTICE

A. Fill in the gaps with the correct relative pronoun. Where it can be omitted put it into brackets.

1. This is the firehouse _____ was robbed yesterday.
2. That's the boy _____ father is a lawyer.
3. The actor _____ I most admire is Tom Hanks.
4. I'm writing about a film _____ was directed by Steven Spielberg.
5. He came with a friend _____ is a well-known writer.
6. The houses _____ we saw were designed by a good architect.
7. That's the woman _____ is in charge of this company.
8. The hairdresser _____ salon exploded is at the police station.
9. The man _____ mobile phone was ringing is an accountant.
10. I know a boy _____ father is a teacher.
11. The car _____ the doctor bought is a Ferrari.
12. This is the woman _____ daughter works in my office.
13. The man _____ was waiting for the bus was my barber.
14. A CV is a document _____ people write to apply for a job.
15. We want to go to a restaurant _____ opens in the afternoon.
16. This is the girl _____ is studying Law in Wales.

Anexo 11 – Ficha de trabalho *Defining Relative Clauses*



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

U. PORTO

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

9th B

Level V

2013 / 2014

Teacher: Adriana Costa

Name: _____ Nr.: _____ Date: _____

GRAMMAR

RELATIVE CLAUSES



I – USE

A. Pay attention to the following sentences. Discuss with your partner how you could separate them in order to have two sentences. Write your answers.

e.g.: *I know a man who works as a firefighter.*

I know a man. He works as a firefighter.

1. Sarah met an engineer who is very ambitious.

2. I have applied for a job which I have seen in the newspaper.

3. I have received the CV that he has written.

4. John works with some people that are really easy-going.

5. I have a friend whose job is too much stressful.

6. That's the accountant who has stolen my money.

7. Karen knows a dressmaker who is a very good designer, too.

8. A journalist is a person whose job is to inform people about the latest news.

B. The previous sentences are called defining relative clauses. Complete the sentence with the words in the box in order to know what their function is.

A _____ clause provides essential _____ that helps us to _____ which person or _____ is being talked about.

information	relative	thing
defining	identify	

II – FORM

A. REMEMBER: Read the sentences in exercise A. (I) again and say in which of them it is possible to omit the relative pronoun and why you can do that.

In sentences number _____ it is possible to leave out the relative pronoun because it is the _____ of the relative clause.

III – PRACTICE

A. Make a list of the 5 things or people that are important to you. Then, write an explanatory sentence.

e.g.: *This is the watch. My mother has offered me.*

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.

B. Join the parts in exercise A. to form defining relative clauses.

e.g.: *This is the watch which my mother has offered me.*

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



Anexo 12 – Ficha de trabalho *Present Perfect Continuous*

9th B Level V 2013 / 2014 Teacher: Adriana Costa

Name: _____ Nr.: _____ Date: _____

GRAMMAR

PRESENT PERFECT CONTINUOUS

I – USE

A. Pay attention to the following sentences.

1. There you are at last! I've been waiting for ages. I'm sure you've lost your time playing computer games.
2. We've been living in this smart house for 5 years.
3. His eyes are inflamed because he's been playing computer games all night.
4. I can't concentrate with this noise – they've been playing loud music on their computer all night.
5. He's been sending text messages for so long that his mobile phone has run out of battery.
6. It's been raining since I woke up this morning. So I'll text Jen to tell her I won't go out with her.



Match them with their corresponding language function:

a. *a continuous or repeated activity that started in the past and is still continuing:*

b. *a continuous or repeated activity that started in the past and has just finished:*

c. *a completed continuous activity that has present results:*

II – FORM

A. Look at the following sentences and match them to the correct form. Then complete the rule.

1. I have been chatting with my friends for a long time.
2. Have you been watching "Star Wars" on your computer?
3. Mary has not been surfing all morning.
4. How long have you been chatting with your friends?
5. They have not been sending e-mails.
6. Martha has been studying online to get better opportunities.



	Present Perfect Continuous
Affirmative	
Negative	
Interrogative	

a. The Present Perfect Continuous takes the _____ verb “to _____” in the Present, the _____ verb “to _____” in the Past Participle and the _____ verb in the “-ing-form”.

III – PRESENT PERFECT SIMPLE VS. PRESENT PERFECT CONTINUOUS

A. Read the following sentences and write whether they are PPS (Present Perfect Simple) or PPC (Present Perfect Continuous).

1. I've been fixing my computer. _____
2. She's written 10 messages. _____
3. I've worked with computers for thirty years. _____
4. I've been reading that e-book you've sent me. I've got another 50 pages to read. _____
5. She's been writing e-mails for 3 hours. _____
6. I've fixed my computer. _____
7. I've read that e-book, you've sent me. _____
8. I usually work with computers but I've been working with mobile phones for the last 3 weeks. _____

B. Now complete the rules and match them to the previous sentences.

1. We use the _____ when the focus is on an activity that is unfinished. The focus of the _____ is the result. That is, the activity is finished, but we can see the result now. **1 and**

2. The _____ gives the idea of completion while the _____ suggests that something is unfinished.

3. The _____ talks about how long something has been happening. The _____ talks about how much/how many have been completed.

4. We can use the _____ to talk about how long when we view something as permanent. But the _____ is often used to show that something is temporary.



Anexo 13 – Ficha de trabalho *Past Perfect Continuous*



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

U. PORTO

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

9th B

Level V

2013 / 2014

Teacher: Adriana Costa

Name: _____ Nr.: _____ Date: _____

GRAMMAR

PAST PERFECT CONTINUOUS

I – USE



A. Pay attention to the following sentences and choose the correct option.

1. *We had been playing computer games for three hours when we heard a strange noise.*

- a.** a past event that was in progress up to a certain point in the past. This event could be temporary or unfinished. ☐
- b.** to emphasise the duration of something, perhaps to make a point of the time, work, stress, commitment, inconvenience etc involved. ☐
- c.** a continuous or repeated activity that started in the past and is still continuing. ☐
- d.** to explain a reason for something in the past. ☐

2. *She'd been waiting at the cell phone store for an hour.*

- a.** a past event that was in progress up to a certain point in the past. This event could be temporary or unfinished. ☐
- b.** to emphasise the duration of something, perhaps to make a point of the time, work, stress, commitment, inconvenience etc involved. ☐
- c.** a continuous or repeated activity that started in the past and is still continuing. ☐
- d.** to explain a reason for something in the past. ☐

3. *They'd been working at the computer all day so they were very tired.*

- a.** a past event that was in progress up to a certain point in the past. This event could be temporary or unfinished. ☐
- b.** to emphasise the duration of something, perhaps to make a point of the time, work, stress, commitment, inconvenience etc involved. ☐
- c.** a continuous or repeated activity that started in the past and is still continuing. ☐
- d.** to explain a reason for something in the past. ☐

II – FORM

A. Look at the following sentences and underline all verbs. Then complete the rule (a.) and answer the questions (b.).

1. Philip had been looking for some job ads online.
2. They hadn't been text messaging.
3. Carl had not been chatting with Peter all morning.
4. How long had you been playing before I got home?
5. Had they been buying the latest technological gadgets?
6. He'd been playing on my cell phone for a long time.
7. Kate had been taking a bath when the phone rang.
8. I had not been playing the piano all night.



a. The Past Perfect Continuous takes the _____ verb “to have” in the Past, the _____ verb “to be” in the _____ and the main _____ in the “_____ form”.

b. How many affirmative sentences are there in the given examples? What are they?

How many negative sentences are there in the given examples? What are they?

How many interrogative sentences are there in the given examples? What are they?

III – PAST PERFECT SIMPLE VS. PAST PERFECT CONTINUOUS

A. Match the halves on the left to the halves on the right to make sentences. Then write whether they are PPS (Past Perfect Simple) or PPC (Past Perfect Continuous).

<ol style="list-style-type: none"> 1. We hadn't been waiting long 2. The computer had already rebooted 3. I managed to find my iPad yesterday, because 4. How long had Peter been studying 5. She had just left 6. I had been studying Maths 			<ol style="list-style-type: none"> a. when we arrived. b. before he started to play with his cell phone. c. before we started to play computer games. d. before I sent an e-mail to him. e. because I had been looking for it since midday. f. when her husband arrived with a new cell phone. 		
1.	2.	3.	4.	5.	6.

B. Now complete the rule.

When we use the _____ there is a focus on the length of the action or a suggestion that the action wasn't finished whereas, when we use the _____ the focus is more on the action itself or a suggestion that the action is complete.

9th B Level V 2013 / 2014 Teacher: Adriana Costa

Name: _____ Nr.: _____ Date: _____

Mark: _____

GRAMMAR TEST



I – PRESENT PERFECT SIMPLE

A. Fill in the gaps with the Present Perfect Simple of the verbs in brackets.

- I _____ (see) that movie four times.
- _____ you already _____ (be) in Paris? – No, I _____.
- Carol _____ (not finish) her homework yet.
- I think I _____ (not meet) him before.
- Nobody _____ ever _____ (climb) that mountain.
- Doctors _____ (find) the cure for many deadly diseases.
- Somebody _____ (cut) my shoes!

II – PRESENT PERFECT CONTINUOUS

B. Fill in the gaps with the Present Perfect Continuous of the verbs in brackets.

- What _____ you _____ (do) since 10 o'clock?
- They _____ (not clean) their bedroom.
- Jack _____ (watch) television for three hours.
- Peter _____ (study) Spanish since July.
- We _____ (listen) to them for ten minutes.
- Mike _____ (sit) on that bench for a long time.
- Andrew _____ (work) for the same company since 1978.

III – PRESENT PERFECT SIMPLE OR PRESENT PERFECT CONTINUOUS

C. Fill in the gaps with the Present Perfect Simple or the Present Perfect Continuous.

1. Carl _____ (write) his novel. He wrote the final page yesterday.
2. John _____ (arrive) late to the class again.
3. He _____ (drive) for hours. He should rest.
4. It's not true! Philip _____ (not drink) since midday.
5. Mr. Walsh _____ (win) the lottery. He is rich now.
6. The students should not be tired. They _____ (not do) many activities today.
7. How much money _____ you _____? (lose)

IV – PAST PERFECT SIMPLE

D. Fill in the gaps with the Past Perfect Simple of the verbs in brackets.

8. When we arrived at the cinema, the film _____ already _____ (start).
9. _____ he already _____ (go) when his mother went to the hospital?
10. When my parents arrived home last night, they found someone _____ (break into) the house.
11. Mark _____ (not have) lunch. So he was very hungry when I met him.
12. The flat was quite dirty, because my roommates _____ (not clean).
13. I was terrified when the plane took off, because I _____ never _____ (fly).
14. By the time I arrived at the party, Tom _____ (not leave) yet.

V – PAST PERFECT CONTINUOUS

E. Fill in the gaps with the Past Perfect Continuous of the verbs in brackets.

8. I was very tired when I arrived home, because I _____ (work) hard all day.
9. We _____ (play) for an hour before it started to rain.
10. I _____ (wait) for the bus for half an hour, when at last it came.
11. How long _____ the baby _____ (cry) before his father picked him up?
12. Jim _____ (not look) at the stars before he went to bed.
13. Tom said he _____ (not listen) to our conversation.
14. Darlene _____ (watch) TV before she fell asleep.

VI – PAST PERFECT SIMPLE OR PAST PERFECT CONTINUOUS

F. Fill in the gaps with the Past Perfect Simple or the Past Perfect Continuous of the verbs in brackets.

1. I _____ (wait) in the office for more than two hours when the boss finally arrived.
2. They _____ (talk) for over an hour before the other members arrived.
3. Danny _____ (catch) the ball before he threw it to her granny.
4. Mike was longing to sit down because he _____ (stand) all day at work.
5. _____ the film already _____ (start) when you arrived there?
6. When John arrived home, his son _____ already _____ (do) his homework.
7. I _____ (not meet) my husband for a long time, when we got married.

VII – RELATIVE PRONOUNS AND DEFINING RELATIVE CLAUSES

G. Fill in the gaps with the appropriate relative pronoun. (You may use *that* only twice)

1. This is the woman. Her husband works for Bill Gates.

This is the woman _____ husband works for Bill Gates.

2. The girl works in that shop. She is Maria's daughter.

The girl _____ works in that shop. is Maria's daughter.

3. Do you know the boy? He is talking to your father.

Do you know the boy _____ is talking to your father?

4. The bag is on the table. It belongs to Peter.

The bag _____ is on the table belongs to Peter.

5. That man has got a dog. It is very dangerous.

That man has got a dog _____ is very dangerous.

6. My dad bought me a car. It cost €5000.

My dad bought me a car _____ cost €5000.

7. Do you know the man? He is smoking outside.

Do you know the man _____ is smoking outside?

A.	B.	C.	D.	E.	F.	G.	Total
8 x 2 = 16	7 x 2 = 14	7 x 2 = 14	7 x 2 = 14	7 x 2 = 14	7 x 2 = 14	7 x 2 = 14	100



Good Luck!

Your teacher: Adriana Costa ☺

Anexo 15 – Tabela de resultados *Grammar Test 2*

		A	B	C	D	E	F	G	Total			* Fraco
		16	14	14	14	14	14	14	100			0-19
A		0	0	0	0	0	0	0	0	Fraco		Não Satisfaz
B		4	5	0	0	0	0	14	23	Não Satisfaz		20-49
C		6	9	5	4	0	0	8	32	Não Satisfaz		Satisfaz
D		8	14	12	8	14	8	10	74	Satisfaz bastante		50-69
E		6	13	4	0	10	0	7	40	Não Satisfaz		Satisfaz bastante
F		12	0	4	0	0	0	12	28	Não Satisfaz		70-89
G		10	12	6	7	11	7	14	67	Satisfaz		Excelente
H		9	8	6	7	0	4	14	48	Não Satisfaz		90-100
I		10	11	8	8	0	2	14	53	Satisfaz		
J												
K		12	14	10	14	14	14	12	90	Excelente		
L		14	13	13	10	14	10	14	88	Satisfaz bastante		
M		6	0	0	0	0	0	10	16	Fraco		
N		2	0	0	6	0	0	8	16	Fraco		
O		10	14	14	14	14	12	14	92	Excelente		
P		8	14	2	10	0	4	12	50	Satisfaz		
Q		3	14	4	0	14	4	14	53	Satisfaz		
R		8	13	4	8	14	6	0	53	Satisfaz		
S		6	0	0	8	0	6	9	29	Não Satisfaz		
T		16	14	10	14	14	10	14	92	Excelente		
		7,8	8,8	5,3	6,2	6,2	4,5	10,5	49,6	Negativa		

Anexo 16 – Ficha de trabalho verbo modal *können*



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

10. Klasse G

Stufe 1

Schuljahr 2013 / 2014

Name: _____

Nummer: _____

Lehrerin: Adriana Costa

ARBEITSBLATT 1 - KÖNNEN

I – ANWENDUNG

A. Ordnen Sie die Zahlen den Buchstaben zu, wie Sie wollen. Dann schreiben

Sie die ganzen Sätze in die richtige Spalte.

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|
| 8. Ich kann... | a. Fußball spielen. |
| 9. Maria kann... | b. ins Kino gehen. |
| 10. Wir können... | c. Englisch. |
| 11. Meine Schwester kann... | d. sehr gut singen. |
| 12. Petra kann... | e. Lebensmittel im Supermarkt kaufen. |
| 13. Leute können... | f. im Zoo viele Tiere sehen. |
| 14. Markus kann... | g. Gitarre spielen. |
| 15. Meine Mutter kann... | h. in der Küche einen Kuchen backen. |
| 16. Dein Bruder und du könnt... | i. bei Karstadt im Internet surfen. |
| 17. Diese Menschen können... | j. schwimmen. |



Möglichkeit	Fähigkeit

II – FORM

B. Ergänzen Sie die Regel und wenden Sie einen Satz von Übung A. als Beispiel an.



1. Normalerweise benutzt man das Modalverb *können* mit einem anderem Verb:

Subjekt + _____ + **Objekt** + _____

z.B.: _____

2. Aber manchmal kann das Modalverb *können* allein stehen:

_____ + _____ + **Objekt**

z.B.: _____

C. Konjugieren Sie das Verb *können* und das Verb *kaufen* im Präsens. Dann unterstreichen Sie rot, was verschieden ist, und blau, was gleich ist.

können	kaufen
ich _____	ich _____
du _____	du _____
er / sie / es _____	er / sie / es _____
wir _____	wir _____
ihr _____	ihr _____
sie / Sie _____	sie / Sie _____

C1. Füllen Sie die Lücken mit den gegebenen Wörtern aus.

a. Das Modalverb *können* und das regelmäßige Verb *kaufen* unterscheiden sich in den 1., 2. und 3. Personen _____. Aber in der _____ Person ist die _____ gleich.

b. Das Verb Modalverb *können* und das regelmäßige Verb *kaufen* werden in den 1., 2. und 3. Personen _____ gleich gebildet.

Plural	Singular	2.	Endung
--------	----------	----	--------

III – DIE NEGATION

D. Bilden Sie Sätze nach dem Beispiel.

Vater / kann / Auto fahren / mein / nicht / .

Mein Vater kann nicht Auto fahren.



1. im / nicht / Schlafzimmer / . / kann / Klaus / kochen

2. Klavier / sie (Pl.) / können / nicht / . / spielen /

3. kaufen / . / nicht / können / Supermarkt / im / Petra und Silke / Möbel

4. die / Katze / . / kann / nicht / schwimmen

5. . / Ich / schreiben / kann / Zahlen / die / nicht

6. . / ihr / könnt / malen / nicht

D1. Ergänzen Sie die Regel.

Die Negation von *können* bildet man mit _____ nach dem konjugierten Modalverb.

IV – ÜBUNGEN

E. Was kann man in diesen Räumen machen? Füllen Sie die Lücken mit den gegebenen Wörtern aus.

1. Im Schlafzimmer kann Silke _____.
2. Maria kann _____ in der Küche.
3. Peter und Hans können _____ im Wohnzimmer.
4. Im Badezimmer können wir uns _____.
5. Im Garten kann Peter _____.
6. Im Spielzimmer kann man _____.

Spielzeuge haben	duschen	schlafen
fernsehen	Fußball spielen	kochen

F. Dieses Wochenende gibt es einige Attraktionen bei *Karstadt*. Schauen Sie die Plakate an und füllen Sie die Lücken mit dem, was Anna und ihre Mutter machen können oder nicht machen können. Sie sollen das Modalverb *können* und die gegebenen Hauptverben anwenden.

KARSTADT

15. und 16. März → SUPER WOCHENENDE



Kinderland mit Spielplatz

Kino

Theaterstücke

Freies Internet

Eine Kugel Eis – NUR 5 Cent

Kaffee und Kuchen – NUR 1 Euro

Preise: Reisen oder Geld






Anna: Guck mal diese Plakate, Mama. Was _____ man diese Wochenende bei *Karstadt* _____?

Mutter: Oh, fast alles, mein Schatz. Du _____ Spiele machen, ins Kino _____ oder Theaterstücke _____. Oh! Und ich _____ auch frei im Internet _____.

Anna: Oh, Mama! _____ wir da _____, bitte?

Mutter: Ja, natürlich. Und du _____ auch deine Freundin Bella _____. Ihr _____ eine Kugel Eis für 5 Cent _____. Vielleicht lade ich auch ihre Mutter ein. Wir _____ Kaffee und Kuchen für 1 Euro _____.

Anna: Gute Idee, Mama!

Mutter: Ja, und am Ende _____ wir auch eine Reise oder Geld _____. Ich rufe sie sofort an.

gehen (2x)

surfen

essen

machen

sehen

einladen

kaufen

gewinnen

Anexo 17 – Ficha de trabalho *mögen + gern* 1



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

10. Klasse G

Stufe 1

Schuljahr 2013 / 2014

Name: _____

Nummer: _____

Lehrerin: Adriana Costa

ARBEITSBLATT 1 – MÖGEN UND GERN

I – ANWENDUNG

B. Ordnen Sie die Zahlen den Buchstaben zu. Dann schreiben Sie die ganzen Sätze.

- | | |
|--|--|
| 1. Ich mag Klaviere. | a. Ihr geht gern ins Museum. |
| 2. Hans mag kein Fußball. | b. Du spielst gern Computerspiele. |
| 3. Ich und seine Schwester mögen Schwimmbäder. | c. Er liest nicht gern Bücher. |
| 4. Du magst Computerspiele. | d. Er hört gern Musik. |
| 5. Unsere Schwester mag die Umwelt. | e. Aber er spielt nicht gern Fußball. |
| 6. Mein Bruder mag Musik. | f. Er geht gern in den Zoo. |
| 7. Otto mag keine Bücher. | g. Ich spiele gern Klavier. |
| 8. Mein Baby mag Tiere. | h. Sie gehen gern ins Kino. |
| 9. Deine Schwester und du mögen alte Bilder. | i. Sie schützen gern die Umwelt in ihrer Freizeit. |
| 10. Meine Eltern mögen Filme. | j. Wir schwimmen gern. |

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

C. Wählen Sie die richtige Funktion aus. Man benutzt *mögen* und *gern* um:

a. Lust auszudrücken. ☐

b. Geschmack auszudrücken. ☐

c. Absicht auszudrücken. ☐

d. Pflicht auszudrücken. ☐

II – FORM



D. Ergänzen Sie die Regel und schreiben Sie Ihre eigenen Beispiele.

1. _____ ist ein Verb und wird mit einem Nomen benutzt:

z.B.: _____

2. _____ ist ein Adverb und wird mit dem konjugierten Verb benutzt:

z.B.: _____

D. Konjugieren Sie *mögen* und das Verb *fernsehen* mit *gern* im Präsens.

mögen + Nomen	gern + fernsehen
ich <i>mag Fußball</i>	ich <i>sehe gern fern</i>
du _____	du _____
er / sie / es _____	er / sie / es _____
wir _____	wir _____
ihr _____	ihr _____
sie / Sie _____	sie / Sie _____

III – DIE NEGATION

E. Schreiben Sie *nicht* oder *kein*. Vergessen Sie nicht, das *kein* zu deklinieren, wenn es nötig ist.

Mein Vater mag keine Bücher.

Ihre Schwester liest nicht gern.

1. Ihre Bruder mag _____ Tiere.
2. Euere Eltern lesen _____ gern.
3. Unsere Freunde treffen sich _____ gern.
4. Seine Lehrerin mag _____ Musik.
5. Deine Tante geht _____ gern ins Kino.
6. Meine Geschwister mögen _____ ^{-r} Jazz.



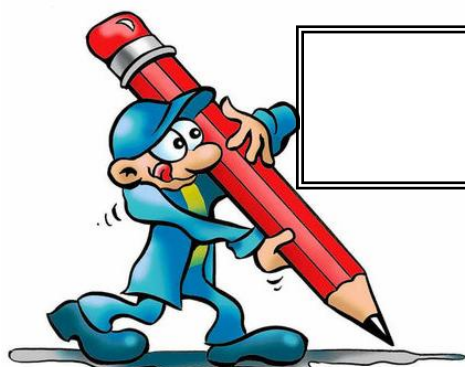
E1. Ergänzen Sie die Regel.

Die Negation von *mögen* bildet man mit _____. Die Negation von *gern* bildet man mit _____.

IV – ÜBUNGEN

F. „Wohin gehen sie, wenn...?“ Suchen Sie das richtige Wort im Kästchen. Vergessen Sie nicht die richtigen Präpositionen und Artikel zu schreiben.

1. Wenn Hans Filme mag, geht er _____.
2. Wenn ich gern schwimme, gehe ich _____.
3. Wenn Sie gern fernsehen, bleiben Sie _____.
4. Wenn wir Bücher mögen, können wir _____ gehen.
5. Wenn du gern Fußball spielst, kannst du _____ gehen.



Bibliothek	Kino	Schwimmbad
^{-r} Park	Hause	

G. „*Finden Sie jemanden, der...*“. Machen Sie Notizen und dann berichten Sie darüber in der Klasse. Sie können einige dieser Redemittel benutzen: „Magst du...?“; „Schwimmst du gern?“; „Triffst du gern Freunde?“...

1. ... gern schwimmt: _____

2. ... Musik mag: _____

3. ... gern Freunde trifft: _____

4. ... gern ins Kino geht: _____

5. ... gern fernsieht: _____

6. ... Computerspiele mag: _____



Anexo 18 – Ficha de trabalho *mögen + gern* 2



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

U.PORTO

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

10. Klasse G

Stufe 1

Schuljahr 2013 / 2014

Name: _____

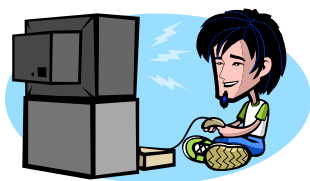
Nummer: _____

Lehrerin: Adriana Costa

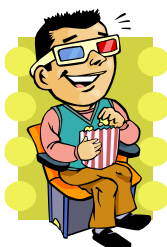
ARBEITSBLATT 1

I – WIEDERHOLUNG

A. Schreiben Sie die Hobbies.



1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



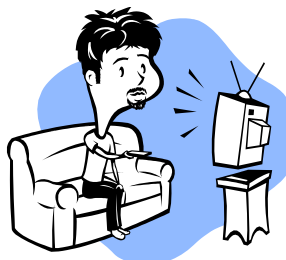
8.



9.



10.



11.



12.

II – HÖRVERSTEHEN

B. Hören Sie Vanessa und beantworten Sie die Fragen.

1. Was sind ihre Hobbys? _____, _____, _____

2. Was macht sie dienstags und mittwochs? _____

3. Was macht Vanessa sonst in ihrer Freizeit? _____



C. Hören Sie Marion und füllen Sie die Tabelle aus.

Mittwoch:	
Donnerstag:	
Samstag:	



D. Hören Sie Eva und ergänzen Sie den Text.

Evas Hobbys sind vor allem: _____ Seit ____ Jahren beschäftigt sie sich mit Turnen. Dann spielte sie _____ und _____. Klavier spielt sie _____. Jetzt spielt sie _____. Sonst _____ sie _____.



E. Hören Sie Florian und entscheiden Sie, ob die Aussagen Richtig (R) oder Falsch (F) sind.

1. Florian mag die Filme.
2. Er geht jede Woche ins Kino.
3. Er sieht gern lustige Filme.
4. Er kauft immer Süßigkeiten.
5. Er kann sich nicht konzentrieren, wenn er daneben Pop-corn nascht.
6. Er sitzt am liebsten in der Mitte.



7. Sein Lieblingsfilm handelt von der Fußballweltmeisterschaft.

1.	2.	3.	4.
5.	6.	7.	8.

8. Er mag den Film „Der kleine Nick“, nicht.

WIE IST DAS WETTER?	WAS MACHEN SIE GERN?
 Es schneit!	Ich sehe gern den Schnee durch das Fenster.
 Es regnet!	Ich wandere gern in den Regen.
 Die Sonne scheint!	Ich sonne mich gern.
 Es gewittert!	Ich schalte gern alles ab.
 Es windet!	Ich spüre gern den Wind ins Gesicht.

10. Klasse G

Stufe 1

Schuljahr 2013 / 2014

Name: _____

Nummer: _____

Lehrerin: Adriana Costa

ARBEITSBLATT 1 – UNPERSÖNLICHE VERBEN

I – ANWENDUNG

A. Ordnen Sie die Zahlen den Buchstaben zu.

1. der Regen
2. der Nieselregen
3. der Hagel
4. der Wind
5. der Schnee
6. der Blitz
7. der Donner
8. das Gewitter
9. die Krise
10. das Dunkel.
11. das Weihnachten
12. der Dämmer
13. der Tag

- a. es dunkelt
- b. es dämmer
- c. es blitzt
- d. es hagelt
- e. es schneit
- f. es kriselt
- g. es tagt
- h. es nieselt
- i. es gewittert
- j. es windet
- k. es donnert
- l. es weihnachtet
- m. es regnet



1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.

B. Ergänzen Sie die Regel mit den gegebenen Wörtern.

_____ Verben sind Verben, die kein eigentliches _____, sondern nur ein rein grammatikalisches Subjekt haben. Das _____ ist normalerweise das unpersönliche _____. Die _____ gehören oft zu den sogenannten Witterungsverben.³⁴

Subjekt	Verben	Subjekt
<i>es</i>		unpersönliche

II – FORM

C. Ergänzen Sie die Regel und dann füllen Sie die Beispiele aus.

1. Die unpersönlichen Verben werden nur in der 3. _____ Singular konjugiert, denn das Subjekt ist immer _____.

z.B.: 1. Ich spiele Fußball nicht, denn _____.

2. Hans bleibt zu Hause, denn _____.

3. Katja ist sehr zufrieden, denn _____.

4. Es ist sehr schwierig, hier zu leben, denn _____.



III – DIE NEGATION

D. Schreiben Sie negative Sätze.

1. der Regen: Es regnet _____.

2. die Krise: _____.

3. das Dunkel: _____.

4. der Blitz: _____.

5. der Hagel: _____.

6. der Dämmer: _____.



³⁴ **ACTHUNG:** die Sonne: *Die Sonne scheint*, und nicht *Es scheint*.

D1. Ergänzen Sie die Regel.

Die Negation von den unpersönlichen Verben bildet man mit _____ nach dem konjugierten _____.

IV – ÜBUNGEN

E „Was ziehen sie an, wenn...“ Ergänzen Sie die Lücken mit eigenen Wörtern.

1. es regnet? _____.
2. es schneit? _____.
3. es windet? _____.
4. es nieselt? _____.
5. die Sonne scheint? _____.



F. Wie ist das Wetter in diesen Monaten? Ergänzen Sie die Sätze.

- Im Januar _____.
- Im Februar _____.
- Im März _____.
- Im April _____.
- Im Mai _____.
- Im Juni _____.
- Im Juli _____.
- Im August _____.
- Im September _____.
- Im Oktober _____.
- Im November _____.
- Im Dezember _____.



Anexo 21 – Grammatiktest 2



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

U. PORTO

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

10. Klasse G

Stufe 1

Schuljahr 2013 / 2014

Name: _____

Nummer: _____

Lehrerin: Adriana Costa

GRAMMATIKTEST 2



I – PRÄSENS

A. Füllen Sie die Lücken mit der richtigen Verbform aus.

1. Er _____ Jan und er _____ mein Bruder. (heißt / sein)
2. Katharina _____ ihrer Mutter eine Tasche. (geben)
3. Meine Schwester und ich _____ zu Hause. (bleiben)
4. Sie (Sg.) _____ sehr gut Deutsch. (können)
5. Herr Schmidt _____ jeden Morgen in die Stadt. (fahren)
6. Das Kind _____ den Namen seiner Straße. (wissen)
7. Heute _____ ich nicht in die Schule gehen. (können)
8. _____ was ich an die Tafel schreibe. (sehen)
9. Sie (Pl.) _____ kein English. (können)

II – AKKUSATIV

B. Füllen Sie die Lücken mit der richtigen Akkusativform aus.

1. Karina hat e _____ sehr schönen Hund.
2. Meine Schwester hat e _____. Sie heißt Mimi.
3. Das Auto ist gegen d _____ -e Wand gefahren.
4. Maria geht in d _____ Schwimmbad.
5. Die Lehrerin kontrolliere d _____ Hausaufgaben.
6. Ich habe k _____ Bruder.
7. Ich kann d _____ großen Tisch sehen.

III – POSSESSIVPRONOMEN

C. Füllen Sie die Lücken mit dem richtigen Possessivpronomen (Nominativ oder Akkusativ) aus.

1. _____ Cousin und ich lernen Deutsch. (ich)
2. Klaus kennt _____ Großvater nicht. (er)
3. _____ große Schwester ist schon verheiratet. (wir)
4. Ingrid ist gegen _____ Mutter. (sie, Sg.)
5. Ohne _____ Vater könnt ihr nicht gehen. (ihr)
6. _____ Vater ist Arzt. Arbeitet er im Krankenhaus? (du)
7. Karl und Petra können _____ Bruder nicht finden. (sie, Pl.)

IV – MÖGEN

D. Füllen Sie die Lücken mit der richtigen Form von *mögen*.

1. Nina _____ keinen Apfel.
2. Christine und Hans _____ Filme.
3. Ich glaube, dass du Obst _____, oder?
4. Peter _____ kleine Kinder.
5. _____ ihr Sport?
6. Wir _____ Deutsch.
7. Das Mädchen _____ Mathe.

V – GERN

E. Füllen Sie die Lücken mit dem gegebenen Verb und *gern*.

1. Welche Musik _____ du _____? (hören)
2. Petra _____ Klavier. (spielen)
3. Ich _____ am Abend _____. (fernsehen)
4. Matthias _____ nicht _____. (lesen)
5. Manuel _____ ins Kino. (gehen)
6. Wir _____. (reisen)
7. Was _____ Sie _____ in ihrer Freizeit? (machen)

VI – MÖGEN UND GERN

F. Füllen Sie die Lücken mit *mögen* oder *gern*.

1. Herr Becker _____ keinen Fisch und keine Würste.
2. Katrin isst nicht _____ in der Kantine.
3. Markus angelt sehr _____.
4. Mein Sohn und ich _____ Eisen.
5. Ihr wandern _____ in die Berge.
6. Sie _____ klassische Musik.
7. Spielst du _____ Computerspiele?

VII – UNPERSÖNLICHE VERBEN

G. Füllen Sie die Lücken mit der richtigen Negationsform aus.

1. Europa ist in der Krise. _____ in Europa.
2. Heute scheint die Sonne. _____ heute.
3. Meine Lieblingsfeste ist das Weihnachten. Ich liebe wenn _____.
4. Der Schnee fällt in Flocken. _____.
5. Ich mag kein Gewitter. Aber _____ jetzt.
6. Heute haben wir Regen. _____ heute.
7. Es gibt keinen Mangel hier. _____ nicht.

A.	B.	C.	D.	E.	F.	G.	Total
$8 \times 2 = 16$	$7 \times 2 = 14$	$7 \times 2 = 14$	$7 \times 2 = 14$	$7 \times 2 = 14$	$7 \times 2 = 14$	$7 \times 2 = 14$	100



Die Lehrerin: Adriana Costa ☺

Anexo 22 – Tabela de resultados *Grammatiktest 2*

	A	B	C	D	E	F	G	Total		
	16	14	14	14	14	14	14	100		* Fraco
A	14	4	4	8	0	0	0	30	Não Satisfaz	0-19
B	14	10	4	12	6	6	0	52	Satisfaz	Não Satisfaz
C	10	2	4	12	0	2	0	30	Não satisfaz	20-49
D	14	6	6	11	2	6	0	45	Não satisfaz	Satisfaz
E	14	6	2	12	2	8	7	51	Satisfaz	50-69
F	2	6	0	12	0	0	0	20	Não Satisfaz	Satisfaz bastante
G	16	12	12	14	14	14	4	86	Satisfaz bastante	70-89
H	10	2	2	14	10	8	0	46	Não satisfaz	Excelente
I	16	12	6	14	12	14	0	74	Satisfaz bastante	
J	16	12	12	14	14	14	12	94	Excelente	
K	14	12	12	14	8	14	6	80	Satisfaz bastante	
L	16	8	4	12	9	8	12	69	Satisfaz	
M	10	8	2	14	10	12	0	56	Satisfaz	
N	10	6	4	12	6	6	0	44	Não satisfaz	
O	16	12	8	14	14	14	4	82	Satisfaz bastante	
P	16	8	10	14	12	14	11	85	Satisfaz bastante	
Q										
R	16	6	2	12	10	14	0	60	Satisfaz	
S	16	8	8	14	12	12	11	81	Satisfaz bastante	
T	16	10	12	14	12	14	10	88	Satisfaz bastante	
U	16	8	10	14	12	14	14	88	Satisfaz bastante	
V										
W										
X	10	8	2	14	0	10	0	44	Não Satisfaz	
Y										
Z	6	6	2	14	0	0	0	28	Não Satisfaz	
	13,1	7,82	5,82	13	7,5	9,27	4,13	60,59	Satisfaz	

9th B	Level V	2013 / 2014	Teacher: Adriana Costa
Name: _____ Nr.: ____ Date: _____			

GRAMMAR

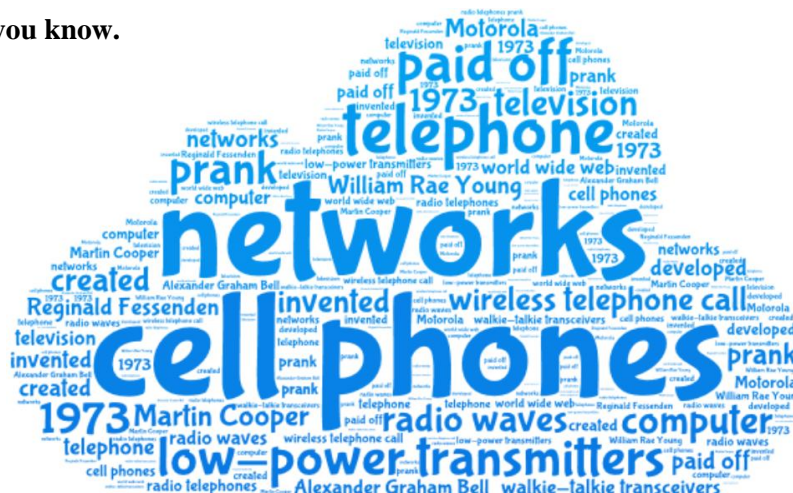
PASSIVE VOICE

I – PRE-READING



A. Look at the words and names in the word cloud. Which of them are familiar to you?

Circle the ones you know.



B. Choose one or two of them to write a sentence.

C. Match the beginnings and endings of the sentences to create facts about some of the things included in the word cloud.

Beginning of sentence	Ending of sentence
1. It's hard to imagine a world	a. are called low-power transmitters. <input type="checkbox"/>
2. The telephone	b. communication systems for transmission of speech over radio. <input type="checkbox"/>
3. A wireless telephone call is	c. without cell phones. <input type="checkbox"/>
4. Radio waves	d. are known as walkie-talkies. <input type="checkbox"/>
5. Electronic device which produce a small amount of radio waves	e. a call in which no wires are used. <input type="checkbox"/>
6. Radio telephones are	f. that something was rewarded some way. <input type="checkbox"/>
7. The hand-held, portable, two-way radio transceivers created in 1937 by Donald L. Hings	g. was invented by Alexander Graham Bell. <input type="checkbox"/>
8. Paid off means	h. are a type of electromagnetic radiation. <input type="checkbox"/>



Who invented the cell phone?

Do you remember a time when cell phones were rarely used? Today, it's hard to imagine a world without them. The percentage at which these devices have been adopted by people is surprising. But who invented them?

To get the answer to that question, we need to look back more than a century. By 1900 when the first wireless telephone call was made by inventor Reginald Fessenden, the telephone had already been invented by Alexander Graham in 1876. Fessenden was in fact the first to transmit the human voice via radio waves, sending a signal from one radio tower to another. Fessenden's work paved the way for broadcast radio but it also provided the foundation for cell phones and networks. In 1947, an engineer named William Rae Young proposed that radio towers arranged in a hexagonal pattern could support a telephone network.

Young's design allowed for low-power transmitters to carry calls across the network. But though the theory was sound, the technology to make it happen was lacking. It would take more than 10 years for the next development.

While further developments in cellular technology were being waited on by the whole world, companies like AT&T offered some customers the chance to use radio telephones. These devices were primitive compared to today's cell phones and resembled walkie-talkie transceivers. Only a few calls – sometimes as few as three – could be made on the system at a time. The phones were expensive and some weighed up to 80 pounds (36.3 kilograms) – not the sort of device you can carry around in your pocket!

By the 1960s, the technology that could support Young's design of a cellular network was developed by Richard H. Frenkiel and Joel S. Engel. But as AT&T sought permission from the Federal Communications Commission (FCC) to develop a cellular network, a competitor made a bold and cheeky move in 1973. That competitor was Martin Cooper, who at the time was an executive with Motorola, one of AT&T's competitors. Cooper led a team that designed the first practical cell phone. It was called the Motorola DynaTAC, and it still wasn't a tiny device – it was 9 inches (22.9 centimeters) long and weighed 2.5 pounds (1.1 kilograms). Cooper decided to make one of the first cellular telephone calls to professional rival Joel Engel at Bell Labs. That's right - the first cell phone was involved in what some might refer to as a prank call! It would take many more years to build out cellular networks and drive down production costs to make cell phones a viable commercial product. But after more than a century of research and development, the considerable investment has paid off. Nowadays cell phones are sold everywhere to almost everyone.



<http://science.howstuffworks.com/innovation/inventions/who-invented-the-cell-phone.htm> (adapted and abridged)

II – USE

A. Look at the following sentence.

*Do you remember a time when cell phones **were** rarely **used**?*

(Verb To Be + Past Participle)



There are nine more similar grammatical sentences in the text. Find them and write them next to the right verb tense.

1. Present Simple: _____
2. Past Simple: _____

3. Past Continuous: _____
4. Present Perfect: _____
5. Past Perfect: _____
6. Modals: _____

B. Complete the following sentences with the words in the box to form some rules.

1. The previous sentences are all in the _____ Voice.
2. We often use the _____ Voice when we talk about _____ and discoveries. This is because we want to make the object the main focus of the sentence.
3. In a passive sentence we are less concerned with the _____ of the verb (“doer”) and more concerned with the “receiver” of the action, so we put it at the start of the sentence to make it the _____.
4. In most cases, the agent of the _____ is not expressed in a passive sentence, but if it is, it is usually expressed by the word “_____”.
5. It is often used in _____, formal notices and scientific reports.

inventions	verb	Passive (2x)	by
agent	verb	newspapers	subject

III – FORM

A. Change the following active sentences into passive ones. Then, right the correct verb tense.

Verb Tense	Active	Passive
Present Simple	Lots of teens use the Internet.	
	They are writing an e-mail.	
	Mary bought this camera last summer.	
	Mr. Clark was teaching them how to work with iPads.	
	They will publish this story on a blog.	
	They are going to run the anti-virus.	
	They have made lots of downloads this morning.	
	They had sent lots of SMS before they got home.	
Modal verbs	The headmaster should ban mobile phones at school.	

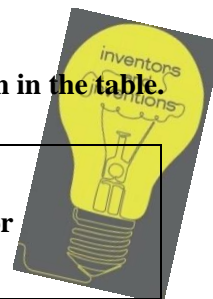
B. Now complete the rule.

To form the _____ we have to pay attention to the verb tense in the active voice. The object of the active sentence will become the _____ of the passive sentence, and the verb _____, which is the auxiliary verb of the Passive Voice, has to come in the correct tense. The main verb comes in the _____ Participle.

IV – EXERCISES

A. Work with a partner. Ask each other questions to complete the information in the table.

Q: When was ... invented/ discovered? / Who discovered it? / What was invented in / by...? A: The ... was invented/ discovered in / by...	Date	Inventor
the television		Vladimir Kosma Zworykin
the analog computer	1930	Vannevar Bush
the Polaroid photography	1932	
	1951	
the microchip	1959	Jack Kilby and Robert Noyce
		Douglas Engelbart
the iPhone	2007	Steve Jobs



9th B Level V 2013 / 2014 Teacher: Adriana Costa

Name: _____ Nr.: _____ Date: _____

GRAMMAR

DOUBLE OBJECT VERBS PASSIVE

I – PRE-READING



A. What do you use your mobile phone for? Put the following uses of mobile phones in order of importance to you, with 1 being the most important and 10 the least important. Then try to find a classmate who has the same order.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> To make urgent phone calls | <input type="checkbox"/> To play games |
| <input type="checkbox"/> To let my parents know where I am | <input type="checkbox"/> To wake me up |
| <input type="checkbox"/> To chat with my friends | <input type="checkbox"/> To send text messages |
| <input type="checkbox"/> To take photographs | <input type="checkbox"/> To access the internet |
| <input type="checkbox"/> To swap photographs | <input type="checkbox"/> To read documents |

_____ has the same order as I do.

B. You are likely to be familiar with text messaging. Here are some examples of particular text messages. Can you match them with their meanings?

- | | |
|-----------------|--|
| 1. KIT | <input type="checkbox"/> a. Parents are watching. |
| 2. CUL8R | <input type="checkbox"/> b. Thanks for your message. |
| 3. ATB | <input type="checkbox"/> c. Keep in touch. |
| 4. BBFN | <input type="checkbox"/> d. Too good to be true. |
| 5. LOL | <input type="checkbox"/> e. Excellent! |
| 6. XLNT | <input type="checkbox"/> f. Bye bye for now. |
| 7. IMBL | <input type="checkbox"/> g. It must be love. |
| 8. PAW | <input type="checkbox"/> h. Lots of fun! |
| 9. Thx 4 yr msg | <input type="checkbox"/> i. All the best. |
| 10. 2G2BT | <input type="checkbox"/> j. See you later |

II – READING

Text Messaging Takes World By Storm

SMS, which is also known as text messaging, has become a major communication tool for many people around the world. We are often told by SMS users that they use it because it is direct and fast. It is also usually cheaper than phone calls, and it can be done discreetly. The service is particularly popular among young people. It is used to make friends, stay in touch, or for other purposes.



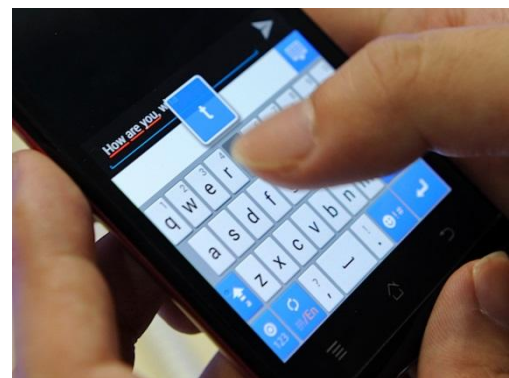
Why SMS?

Young people use SMS to maintain and extend their social network. Some use it to flirt, some to end relationships and others to coordinate everyday events. Texts messages were limited to only 160 characters, so young people have developed their own SMS language using abbreviations. Some studies on this have been developed and casual text messaging is being said to damage young people's ability to express themselves clearly.

Dr Fraser Reid is a psychologist at Britain's University of Plymouth. He has carried out research on the social and psychological effects of text messaging. Recently in a conference some academics and journalists were told that text messaging is facilitating communication and friendship formation among youth. Reid told them: "Its popularity has largely to do with its use as an extension of friendship, networks, and sociable contact. And we think that text messaging is a fun way for people to stay in touch with each other, without necessarily communicating anything important."

SMS messaging has already taken root almost everywhere and according to Reid its future looks promising.

"Technology convergence is taking place with mobile phones: you'll be able to receive television transmissions; you'll be able to read whole books reading your mobile phones," Reid said. "And it is expected that SMS or multimedia messaging will continue in the future."



<http://www.rferl.org/content/article/1064083.html> (adapted and abridged)

III – USE

A. Underline all Passives in the text.

B. Pay attention to the following sentences.

<i>George sent a text message to Jane. – Active</i> <i>Jane was sent a text message by George.</i> <i>A text message was sent to Jane by George.</i>	<i>He sent a text message to her. – Active</i> <i>She was sent a text message.</i> <i>A text message was sent to her.</i>
--	---

Try to find similar passive structures in the text or in the sentences you have previously underlined.

C. After analysing them, choose the correct answer.

1. The idiomatic passive is used when we are:

- a. more interested in what or who is affected by the action than in who did it ☐
- b. more interested in the agent than in what or who is affected by the action ☐
- c. more interested in what is affected by the action than in who did it ☐
- d. more interested in who is affected by the action than in who did it ☐



2. The idiomatic passive is used to:

- a. focus on the agent ☐
- b. focus on the direct object ☐
- c. focus on the time object ☐
- d. focus on the direct or indirect object ☐

D. Complete the following rule with *subjects*, *object* or *person*:

Whether we start by one _____ or the other (direct or indirect) is a matter of what or who we want to focus on. However, _____ objects are more likely to appear as _____.

IV – FORM

B. Analyse those sentences again and answer the following questions

1. How many objects have they got?

2. What are they?

3. What happens when sentences of this kind are transformed from the active to the passive voice?

4. Give your own example writing a sentence in the active voice and then rewriting it in two possible ways.

B. Now complete the rule.

To form the *idiomatic* _____ we have to pay attention to the verb tense in the active voice. One of the _____ of the active sentence will become the subject of the passive sentence, and the verb *to be*, which is the _____ verb of the Passive Voice, has to come in the correct tense. The main verb comes in the _____ Participle. If we begin by the _____ object we usually add “to” before the person who is affected by the action. This happens because there are verbs which require two objects, such as: **allow, ask, answer, bring, call, deny, give, lend, make, offer, order, pay, promise, recommend, refuse, send, show, tell...**



IV – EXERCISES

B. Work with a partner. Ask each other questions to complete the information on the table.

Beginning of sentence	Ending of sentence	Passive sentence (two ways)
My mother gave me		1. 2.
	an e-mail yesterday.	1. 2.
		1. Jack was sent a text message by Jane. 2.
He brought me		1. 2.
		1. 2. A new computer was promised to me by my parents.
	Mark some iPhone apps.	1. 2.

9 th B	Level V	2013 / 2014	Teacher: Adriana Costa
Name: _____ Nr.: _____ Date: _____			

GRAMMAR

CONTRAST CLAUSES

I – PRE-READING



A. Choose the ONE which best applies to you, even if you would like to have more than one.

A (best) friend is:

1. ☐ Someone who is always there when you need.
2. ☐ Someone who hears what you say and always keeps it a secret.
3. ☐ Someone you know since childhood.
4. ☐ Someone who has lots of things in common with you.
5. ☐ Someone who helps you with your school work.
6. ☐ Someone who gives you good advice.

B. “FIND SOMEONE WHO thinks a best friend is...”. Write their names.

1. Someone who is always there when you need. _____
2. Someone who hears what you say and always keeps it a secret. _____
3. Someone you know since childhood. _____
4. Someone who has lots of things in common with you. _____
5. Someone who helps you with your school work. _____
6. Someone who gives you good advice. _____



II – READING

A. Listen to the song and fill in the gaps with the missing words.



Having a true friend

My name's Bertha, not a really nice name... Having friends around is very important in everyone's life because friends are always there whenever we need them. **Although family is very important, I can't imagine my life without my few good friends.** It's more important to have a few true friends than lots of

acquaintances.

Well, my best friend is Alexia. She is in my class, in the 9th grade, and we have known each other since we were five. She is tall and quite slim. She has long wavy blond hair and two incredibly bright blue eyes. I am not so pretty and I wish I weren't so thin and so short. **Though I am not very attractive, I am not envious of Alexia of course!** She's perfect!

In spite of having lots of things in common, we also have our own opinions and preferences. That is, **although we are crazy about discussing books and films and listening to music, we don't have the same tastes.** For instance, I like romantic comedies and she prefers horror films. The best thing is that we are able to combine our tastes and do things together without significant arguments.

As we have different abilities, she always helps me with Science and I sometimes help her with English. We can always help each other if we get confused about a difficult homework assignment.

Although I am not a shy or introverted person, I feel that people can't understand me. That's why I think I don't have many friends. **Alexia is a very good one, though.** I can always count on her to be honest and to give me the best advice.

Though life is not always easy, Alexia is that kind of person who is always enthusiastic about things and always takes the best of them. I hope I will not deceive her expectations and that our friendship will continue and be just as strong after we graduate from high school. And I actually believe that **despite our differences, we will always be good friends.**



III – USE

A. Pay attention to the sentences / clauses in bold. What do they express?

a. similar ideas ☐

b. different ideas ☐

c. same idea ☐

d. equivalent ideas ☐

B. Complete the following sentences with the words from the box to find out more about this type of clauses.

→ USE

1. We use the linking words **although**, _____ (conjunctions), _____ and **despite** (prepositions) to join two parts of a sentence.
2. Sometimes we use **though** instead of _____. **Though** is more informal.
3. In spoken _____ we often use **though** as an adverb at the end of a sentence.

→ MEANING

4. We use contrast clauses to _____ two statements.

e.g.: I am not a shy or introverted person (≠) I feel that people can't understand me.

although	though
English	in spite of

IV – FORM

C. Look at the given examples and try to complete the rules.

1. **Although** + sub _____ + verb

e.g.: **Although** Bertha does not have many friends, she has some very good ones.

2. **Although** ≈ **Though** (inf _____) + sub _____ + verb

e.g.: **Though** / **Although** Bertha is not very attractive, she is not envious of Alexia.

3. (sentence)... **though**

e.g.: Alexia is a very good friend, **though**.

4. **In spite of** / **despite** + noun, pronoun or _____ form

e.g.: **In spite of** / **Despite** having lots of things in common, we also have our own opinions and preferences.

5. **In spite of the fact (that)** / **Despite the fact (that)** + clause

e.g.: **In spite of the fact (that)** / **Despite the fact (that)** life is not always easy, Alexia is always an enthusiastic person.

V – EXERCISES

A. Now you are going to work in teams. The first team to complete correctly all the exercises is the winner and each member will have a medal.



A1. Choose the best option in each case.

1. _____ (despite / although) knowing many people, I only have one or two really good friends.
2. My best friend doesn't like U2. They are my favourite band, _____ (although / though).
3. _____ (despite the fact that / in spite of) friendship is a strong word, many people think that "love" is even stronger.

A2. Make sentences with the conjunctions and prepositions given.

1. She was very angry but she listened to her friend's explanation.

Although _____.

2. Mark felt very tired. However he helped his best friend to do the Science Project

In spite of _____.

3. We have our differences, but we get on well.

Despite _____.



Anexo 26 – Grammar Test 3



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

U. PORTO

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

9th B

Level V

2013 / 2014

Teacher: Adriana Costa

Name: _____ Nr.: _____ Date: _____

Mark: _____

GRAMMAR TEST



I – PRESENT PERFECT SIMPLE OR PRESENT PERFECT CONTINUOUS

A. Fill in the gaps with the Present Perfect Simple or the Present Perfect Continuous.

1. She _____ (work) on the report all night.
2. It _____ (rain) since 9 o'clock.
3. I _____ already _____ (read) this book.
4. My cousin is having a birthday party tomorrow. She _____ (invite) a lot of people.
5. Mary _____ (study) since the beginning of the week. She wants a good mark.
6. _____ you _____ (lose) your mind?
7. I can't find my wallet. I'm sure someone _____ (steal) it.
8. How long _____ Ted _____ (sleep)?
9. Ken _____ (throw) a paper plane at his teacher.
10. Jerry _____ (forget) where he parked his car.

II – PAST PERFECT SIMPLE OR PAST PERFECT CONTINUOUS

B. Fill in the gaps with the Past Perfect Simple or the Past Perfect Continuous of the verbs in brackets.

1. When he was telling the joke I realized that I _____ (hear) it before.
2. When we got to the restaurant we realised that nobody _____ (remember) to reserve a table.
3. I _____ (wait) for hours, when John finally arrived.
4. Susan got up late this morning because she _____ (forget) to set the alarm clock.
5. When John arrived home, his son _____ already _____ (do) his homework.

6. When I saw her I knew that we _____ (meet) before.
7. My parents _____ (not eat) yet by the time I arrived home.
8. Paul and George were very tired when they got home, because they _____ (play) football for a long time.
9. How long _____ the girls _____ (swing) in the playground before they went to school?
10. They _____ (not run) all morning.

III – PASSIVE VOICE

C. Fill in the gaps with the passive. Use the tense given in brackets.

1. The book _____ (read) by Sarah yesterday. (Past Simple)
2. Dinner _____ (cook) by my mother. (Present Continuous)
3. A computer _____ (steal). (Past Continuous)
4. The room _____ (clean) before their mother arrived home. (Past Perfect)
5. This road _____ (not use) very often by the villagers. (Present Simple)
6. I _____ (give) a new mobile phone. (Will)
7. They _____ (drive) to the railway station. (Present Perfect)
8. This e-mail _____ (send) to me by a cyberfriend. (Past Simple).
9. The cat _____ (feed) by 8.30. (Must)
10. Some of my classmates _____ (teach) by Mrs. Green. (Be going to)

D. Fill in the gaps with the agent only when it is necessary.

1. They will send you the magazine in a few days.

The magazines will be sent to you _____ in a few days.

2. Children shouldn't use mobile phones.

Mobile phones shouldn't be used _____.

3. They sold the white house last week.

The white house was sold last week _____.

4. The technician was repairing my phone.

My phone was being repaired _____.

5. They should protect forests from fire.

Forests should be protected from fire _____.

6. They make paper from wood.

Paper is made from wood _____.

7. My girlfriend gave me a new pair of shoes.

I was given a new pair of shoes _____.

8. The band will record the songs in a recording studio.

The songs will be recorded _____ in a recording studio.

9. They have already closed this road because of snow.

This road has already been closed _____ because of snow.

10. They will bring her a souvenir from Bristol.

She will be brought a souvenir from Bristol _____.

IV – CONTRAST CLAUSES

E. Fill in the gaps with *although, though, despite, in spite of, despite the fact that* or *in spite of the fact that*. (Don't use always the same where more than one is possible)

1. _____ she didn't like the film, she enjoyed it in the end.
2. _____ having visited Paris, they didn't have time to visit the Louvre.
3. _____ the fog, the plane arrived on time.
4. _____ she is learning English, she has great difficulties in understanding him.
5. _____ Phil has been a heavy smoker for years, now he only smokes from time to time.
6. _____ she worked hard for a month, she failed the entrance test.
7. _____ the price of the flight, he went to Mexico in the holidays.
8. _____ he was late, he stopped to buy a sandwich.
9. _____ feeling terrible sick, I went to work every day that week.
10. _____ she had a bad cold, she insisted on going to work.

A.	B.	C.	D.	E.	Total
10 x 2 = 20	10 x 2 = 20	10 x 2 = 20	10 x 2 = 20	10 x 2 = 20	100



Good Luck!

Your teacher: Adriana Costa ☺

Anexo 27 – Tabela de resultados *Grammar Test 3*

	A	B	C	D	E	Total		* Fraco
	20	20	20	20	20	100		0-19
A	0	0	0	18	5	23	Não Satisfaz	Não Satisfaz
B	6	0	0	12	6	24	Não Satisfaz	20-49
C	3	0	0	12	14	29	Não Satisfaz	Satisfaz
D	18	16	10	20	20	84	Satisfaz bastante	50-69
E	10	2	3	8	10	33	Não Satisfaz	Satisfaz bastante
F	4	10	0	14	14	42	Não Satisfaz	70-89
G	6	10	6	19	4	45	Não Satisfaz	Excelente
H	15	11	11	20	17	74	Satisfaz bastante	90-100
I	4	8	0	15	12	39	Não Satisfaz	
J	6	6	4	8	14	38	Não Satisfaz	
K	5	9	0	17	18	49	Não satisfaz	
L	17	14	4	20	18	73	Satisfaz bastante	
M	9	9	2	8	16	44	Não satisfaz	
N	4	5	0	20	13	42	Não Satisfaz	
O	17	18	12	20	7	74	Satisfaz bastante	
P	6	4	2	0	11	23	Não satisfaz	
Q	18	10	8	14	17	67	Satisfaz	
R	11	11	10	10	15	57	Satisfaz	
S	0	4	10	20	18	52	Satisfaz	
T	18	16	14	20	20	88	Satisfaz bastante	
	8,85	8,15	4,8	14,75	13,45	50	Satisfaz	



INGLÊS

Questionário II

Durante o segundo e o terceiro período a professora-estagiária lecionou algumas aulas de gramática em dois ciclos que terminaram com a realização de dois testes de gramática com os itens lecionados. Através deste questionário gostaria de saber mais sobre a vossa perceção das aulas lecionadas e dos testes, bem como a vossa opinião atual sobre a gramática da língua inglesa.

1. Ficaste contente com o resultado dos testes?

	Sim	Não	Mais ou menos
1.º Teste			
2.º Teste			

2. O que terá contribuído para o resultado final destes testes?

	1.º Teste	2.º Teste
1. pouco tempo de estudo		
2. muito tempo de estudo		
3. a forma como a matéria foi lecionada		
4. o estado de espírito na hora do teste		
5. a distração na hora do teste		
6. a atenção durante o teste		
7. o cansaço		
8. fatores externos (barulho, por exemplo)		
9. outros:		

3. Quais dos seguintes aspetos já dominas bem?

1. o tipo de exercício apresentado	
2. o conhecimento total das regras gramaticais	
3. a aplicação das regras na prática	
4. o uso do <i>Present Perfect</i> (<i>Simple</i> e <i>Continuous</i>)	
5. o uso do <i>Past Perfect</i> (<i>Simple</i> e <i>Continuous</i>)	
6. os <i>Relative Pronouns</i>	
7. a <i>Passive Voice</i>	
8. as <i>Contrast Clauses</i>	
9. a ortografia (a forma de escrever as palavras na LE)	
10. outros:	

4. Quais dos seguintes aspetos ainda te causam dificuldades?

1. o tipo de exercício apresentado	
2. o conhecimento total das regras gramaticais	
3. a aplicação das regras na prática	
4. o uso do <i>Present Perfect</i> (<i>Simple</i> e <i>Continuous</i>)	
5. o uso do <i>Past Perfect</i> (<i>Simple</i> e <i>Continuous</i>)	
6. os <i>Relative Pronouns</i>	
7. a <i>Passive Voice</i>	
8. as <i>Contrast Clauses</i>	
9. a ortografia (a forma de escrever as palavras na LE)	
10. outros:	

5. Que diferenças notaste nas aulas lecionadas pela professora-estagiária?

1. a gramática foi aprendida de forma mais autónoma (tive que chegar às regras por mim mesmo)	
2. as regras foram todas apresentadas e não tive que trabalhar para chegar a elas	
3. tive que refletir mais sobre a gramática para a perceber melhor	
4. não tive que refletir mais sobre a gramática para a perceber melhor	
5. foi dada mais importância ao uso e significado de um determinado item gramatical do que à sua forma	
6. foi dada mais importância à forma de um determinado item gramatical do que ao seu uso e significado	
7. as atividades foram variadas (exercícios, jogos, leitura...)	
6. as atividades foram semelhantes às que costumo fazer nas aulas de Inglês	
7. não notei diferenças	
8. outros:	

6. a) Sentiste mais motivação para participar?

Sim	Não	Mais ou menos

b) Justifica a tua resposta anterior. _____

7. O que mudarias nestas aulas para as tornar mais motivadoras?

8. Das seguintes opções quais as que se aplicam a ti em termos da tua opinião atual sobre a gramática?

a) ☐ As minhas dificuldades na gramática da língua materna dificultam o estudo da gramática da LE.

b) ☐ Tenho ou continuo a ter dificuldades em compreender itens gramaticais que não têm um equivalente em Português (ex.: Present Perfect)

c) ☐ Compreendo as regras durante as aulas, mas tenho dificuldade em estudar sozinho/a em casa.

d) ☐ Não compreendo ou continuo sem compreender as regras durante as aulas e, por isso, sinto dificuldade em estudar sozinho/a em casa.

e) ☐ Outros: _____

9. a) Como te sentes atualmente perante o estudo da gramática inglesa?

a) ☐ desmotivado/a

b) ☐ pessimista

c) ☐ receoso/a

d) ☐ motivado/a

e) ☐ confiante

f) ☐ otimista

g) ☐ outro: _____

b) Explica a/s tua/s opção/opções. _____

10. Se houvesse mais aulas o que ainda gostarias de melhorar na tua competência gramatical?

Thank You! **Adriana
Costa**

Schuljahr 2013 / 2014

Nummer: _____

ARBEITSBLATT 1 – *PERFEKT*



☐ essen / trinken

175

II - LESEN

F. Sascha trifft Florian auf der Straße. Lesen Sie das Gespräch zwischen den Freunden.

Urlaub auf Ibiza



Sascha: Florian! Ich habe dich schon lange nicht mehr gesehen...

Florian: Hallo, Sascha! In den Osterferien war ich 10 Tage mit meiner Familie bei Familie Santos, unseren portugiesischen Freunden, auf Ibiza.

Sascha: Habt ihr euch amüsiert?

Florian: Und wie! Auf Ibiza ist immer etwas los. Morgens sind wir oft an den Strand gegangen. Dort haben wir Volleyball gespielt und wir haben auch im Meer gebadet.

Sascha: Was? Im April? War das Wasser nicht zu kalt?

Florian: Überhaupt nicht. Nachmittags haben wir lange Spazierfahrten auf der Insel gemacht oder wir haben in der Stadt Souvenirs gekauft. Am Abend...

Sascha: Erzähl doch mal! Was habt ihr denn am Abend gemacht?

Florian: Manchmal sind wir ins Café gegangen und wir haben etwas gegessen oder einen Saft getrunken. Manchmal sind wir zu Hause geblieben und wir haben Karten gespielt, Filme gesehen oder auf der Terasse geredet und geredet.

Sascha: Und wann bist du zurück gekommen?

Florian: Schon vor ein paar Tagen.

Sascha: Du Glückspilz*! Schade, dass ich keine portugiesischen Freunde mit einem Haus auf Ibiza habe! Ich bin die ganze Zeit zu Hause geblieben.



Hilfe:

-r Glückspilz -
sortudo

G. Antworten Sie kurz mündlich auf die folgenden Fragen.

1. Wer ist nach Ibiza gegangen?
2. Wann ist er dorthin gegangen?
3. Hat er Volleyball am Strand gespielt?
4. Hat er am Abend im Meer gebadet?

III – ANWENDUNG



H. Achten Sie auf die folgenden Sätze:

Ich **habe** dich schon lange nicht **gesehen**.

Morgens **sind** wir oft an den Strand **gegangen**.

Finden und unterstreichen Sie im Text ähnliche Strukturen.

F. Wozu braucht man diese grammatische Struktur? Antworten Sie kurz auf die folgenden Fragen und dann wählen Sie die richtige Funktion aus.

1. Ist Florian im Moment auf Ibiza? _____
2. Ist er in den Osterferien dorthin gegangen? _____
3. Ist er schon zurück gekommen? _____

Diese Struktur nennt man PERFEKT. Sie bezeichnet:

- | | |
|---|---|
| a. eine Handlung in der Vergangenheit. <input type="checkbox"/> | b. eine Handlung im Präsens. <input type="checkbox"/> |
| c. eine Handlung in der Zukunft. <input type="checkbox"/> | d. eine konditionale Handlung. <input type="checkbox"/> |

IV – FORM

G. Achten Sie auf die folgenden Beispiele. Dann ergänzen Sie die Regel.

Wir **haben** am Strand Volleyball **gespielt** und im Meer **gebadet**.

Wir **haben** lange Spazierfahrten **gemacht**.

Wir haben etwas im Café **gegessen** oder einen Saft **getrunken**.

Wir **sind** an den Strand **gegangen**.

Wir **sind** schon vor ein paar Tagen zurück **gekommen**.

Wir **sind** zu Hause **geblieben**.

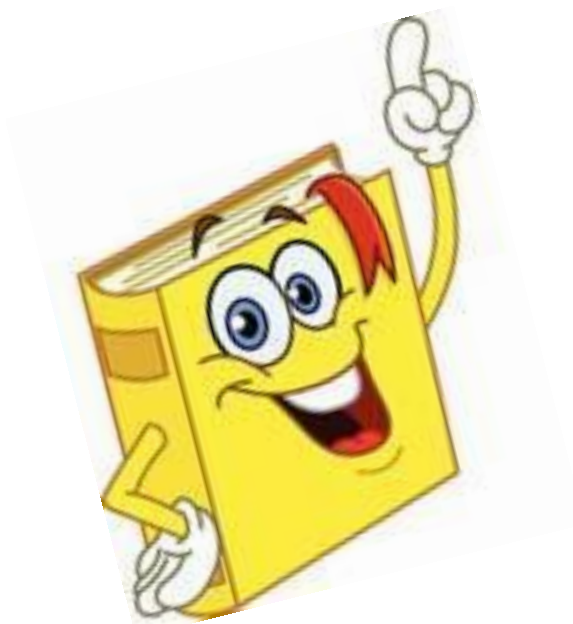
→ Regel:

1. PERFEKT: Präsens vom Verb _____ oder _____ + Partizip II
2. PARTIZIP II (regelmäßige Verben): _____ + Verbstamm + t: **gespielt**, **gemacht**
 - 2.1. Endet der Verbstamm auf **-d**, **-t**, **-n** oder **-m** fügt man ein _____ ein: **gebadet**, **gearbeitet**, **gerechnet**, **geatmet**
 - 2.2. Bei Verben auf **-ieren** gibt es kein _____: sich amüsiert, telefoniert, studiert

3. PARTIZIP II (unregelmäßige Verben): **auswendig lernen** (*gegessen, getrunken, gegangen, gekommen, geblieben, gewesen*)

4. SEIN ODER HABEN?

<p>WECHSEL</p> <p>● —————> ● Ort A Ort B</p> <p>Wir sind an den Strand gegangen.</p> <p>WECHSEL</p> <p>● —————> ● Zustand A Zustand B</p> <p>Er ist gestorben.</p> <p>■ spezielle Verben: sein → Ich bin hier schon die ganze Zeit gewesen.</p> <p>bleiben → Wir sind zu Hause geblieben.</p> <p>werden → Er ist Arzt geworden.</p>	<p>ALLE ANDEREN VERBEN</p> <p>■ transitive Verben</p> <p>Ich habe Karten gespielt.</p> <p>Wir haben Souvenirs gekauft</p> <p>Wir haben Pizza gegessen.</p> <p>Wir haben einen Saft getrunken.</p> <p>■ reflexive Verben</p> <p>Habt ihr euch amüsiert? (sich amüsieren)</p> <p>Ich habe mich gewaschen.</p> <p>■ unpersönliche Verben</p> <p>Es hat geregnet.</p> <p>Es hat gedonnert.</p>



IV – ÜBUNGEN

H. Sprechen Sie mit Ihrem Partner / Ihrer Partnerin, um die Tabelle zu ergänzen. Beispiel:

- Was hat/haben ... am Wochenende gemacht?
- Er/Sie ist/sind/hat /haben...

	Jürgen	Brigitte	Bernd und Ute	Herr Klein	Familie Schulz	Frau Amsel	Ralf und Helga	Onkel Emil
lange schlafen		✓						
spät nach Hause kommen.				✓				
mit Freunden telefonieren								
spazieren gehen								
ins Kino gehen								
Fußball spielen								
einen Film sehen								
die Zeitung lesen				✓				
ein Interview machen								
ins Konzert gehen		✓						
Musik hören								
ins Café gehen							✓	
zu Hause bleiben								✓
Deutsch lernen							✓	

Buches² und ihre Klasse hat die Bibliothek besucht. Sie haben viele neue Bücher entdeckt³ und die Bibliothekarin hat auch viele Bücher empfohlen⁴.

Um 14 Uhr ist sie zu Hause gegangen und sie hat zu Mittag gegessen. Um 15 Uhr hat sie mit den Hausaufgaben begonnen und um 17 Uhr hat sie ein bisschen Musik gehört. Dann hat sie ihre Freundinnen angerufen und sie haben um 18 Uhr getroffen, um ins Café zu gehen.

Um 20 Uhr hat sie zu Abend gegessen und dann hat sie im Internet gesurft und ein bisschen ferngesehen. Kurz nach 22 Uhr ist sie ins Bett gegangen und sie hat ein bisschen gelesen. Um 22.45 Uhr ist sie endlich eingeschlafen.

C. Antworten Sie kurz mündlich auf die folgenden Fragen.

1. Um wie viel Uhr ist Silke aufgestanden?
2. Was hat sie in der Bibliothek entdeckt?
3. Wohin hat sie mit ihren Freundinnen gegangen?
4. Hat sie ferngesehen?

III – ANWENDUNG

D. Achten Sie auf die folgenden Sätze:

Silke ist nur um 6.35 aufgestanden.

Sie hat sich angezogen.



Finden und unterstreichen Sie im Text ähnliche Strukturen.

E. Wozu braucht man diese grammatische Struktur? Antworten Sie kurz auf die folgenden Fragen und dann ergänzen Sie die Lücken mit Wörtern, die Sie schon kennen.

1. Hat sie gestern um 6.35 Uhr aufgestanden? _____
2. Ist heute Welttag des Buches? _____
3. Hat Silke gestern die Bibliothek besucht? _____

Das ist das P_____. Man benutzt es, um eine Handlung in der Ver_____.

IV – FORM

F. Ergänzen Sie die Tabelle und dann die Regel. Versuchen Sie auch die Infinitiv von den Verben schreiben.

regelmäßige Verben	unregelmäßige Verben	regelmäßige trennbare Verben	unregelmäßige trennbare Verben	regelmäßige untrennbare Verben	unregelmäßige untrennbare Verben
hat geklingelt (klingen)	ist gegangen (gehen)	hat aufgeräumt (_____) (_____)	ist aufgestanden (aufstehen)	hat besucht (_____)	hat begonnen (_____)

→ Regel:

1. PERFEKT: Präsens vom Verb _____ oder _____ + Partizip II
2. PARTIZIP II (regelmäßige Verben): **ge** + Verbstamm + **t**: **gespielt, gemacht**
 - 2.1. Endet der Verbstamm auf **-d, -t, -n** oder **-m** fügt man ein **et** ein: **gebadet, gearbeitet, gerechnet, geatmet**
 - 2.2. Bei Verben auf **-ieren** gibt es kein **ge-**: sich amüsiert, telefoniert, studiert
3. PARTIZIP II (unregelmäßige Verben): **auswendig lernen** (*gegessen, getrunken, gegangen, gekommen, geblieben, gewesen*)
4. PARTIZIP II (trennbare _____): bei diesen Verben ist _____ zwischen dem Präfix und der Partizipform (*ferngesehen, aufgeräumt...*).
5. PARTIZIP II (un_____ Verben): es gibt kein _____ (*besucht, entdeckt...*)

IV – ÜBUNGEN

G. Jetzt arbeiten Sie in Teams, damit Sie Sätze im Perfekt mit den gegebenen Elementen schreiben können. Das erste Team, das alle Sätze richtig hat, bekommt ein Diplom.

1. sie (Sg.) / aufstehen / 8 Uhr / . / um

2. Anna / 1 Uhr / ankommen / . / um

3. erfinden / . / Geschichte / Maria / eine

4. die / dir / . / gehören / Katze

5. Hause / Maria / bleiben / ? / gestern

10. Klasse G

Stufe 1

Schuljahr 2013 / 2014

Name: _____

Nummer: _____

Lehrerin: Adriana Costa

GRAMMATIKTEST 3

I – AKKUSATIV

A. Füllen Sie die Lücken mit der richtigen Akkusativform aus.

1. Ich habe e _____ Buch gekauft.
2. Wir brauchen e _____ neue Wohnung.
3. Wir spazieren durch d _____ -r Park.
4. Ich mache d _____ Hausaufgaben.
5. Das Auto fährt gegen d _____ -r Baum.
6. Maria kennt d _____ -r Film schon.
7. Suchst du d _____ -e Zeitung?
8. Hans hat d _____ -s Wasser getrunken.
9. Er isst e _____ -s Eis.
10. Wir haben e _____ Katze gefunden.



II – POSSESSIVPRONOMEN

B. Füllen Sie die Lücken mit dem richtigen Possessivpronomen (Nominativ oder Akkusativ) aus.

1. Wie heißt _____ Bruder? (du)
2. Ich habe _____ Hund gesehen. (sie, Sg.)
3. _____ Onkel Klaus ist schon verheiratet. (wir)
4. Hast du _____ Bücher schon gefunden? (ich)
5. Ohne _____ Mutter können sie nicht ausgehen. (sie, Pl.)
6. _____ Vater ist Arzt. (es)
7. Petra kennt _____ Cousin nicht. (sie, Pl.)
8. Ich habe nur ein Pferd, aber _____ Mann hat viele. (ich)
9. Wo ist _____ Katze? (ihr)
10. Wir wissen nicht. Wir haben _____ Katze nicht gesehen. (wir)

III – MÖGEN UND GERN

C. Füllen Sie die Lücken mit *mögen* oder *gern* aus.

1. Meine Kinder _____ Süßigkeiten.
2. Maria spielt _____ Klavier.
3. Ihr geht _____ durch den Park spazieren.
4. Frau Schmidt _____ keine Kömodien.
5. Katrin sieht nicht _____ fern.
6. Du _____ Pop Musik.
7. Meine Schwester _____ Deutsch.
8. Ich _____ kein Gewitter.
9. Was machen sie _____ am Wochenende?
10. Ihr _____ Obst.

IV – UNPERSÖNLICHE VERBEN

D. Füllen Sie die Lücken mit der unpersönlichen Verben aus.

1. Meine Schwester mag das Weihnachten. Sie liebt wenn _____.
2. Es gibt Hagel überall in Europa. _____ überall in Europa.
3. Viele europäische Firmen sind in der Krise. _____ in vielen europäischen Firmen.
4. Der Schnee fällt überall in Deutschland. _____ in Deutschland.
5. Heute haben wir Regen und Blitz. _____ und _____ heute.
6. An der Nordsee bläst der Wind zum Teil stark. _____ an der Nordsee.
7. Im Sommer kommt das Tag sehr früh. _____ sehr früh im Sommer.
8. Im Winter kommt das Dunkel gegen 17 Uhr. _____ sehr früh im Winter.
9. Am Wochenende gibt es Donner. _____ am Wochenende.

V – PERFEKT

E. Füllen Sie die Lücken mit der richtigen Perfektsform aus.

1. Mutti _____ mich nicht _____. (sehen)
2. Gestern _____ wir nicht zum Unterricht _____.
(gehen)
3. Wir _____ unsere Freunde im Café _____. (treffen)
4. Ihr _____ über zwei Stunden _____.
(arbeiten)
5. Er _____ die Hausaufgaben allein _____. (machen)
6. Maria _____ um 6Uhr _____. (aufstehen)
7. Karl _____ in Leipzig _____. (studieren)
8. Die Schule _____ heute um 9Uhr _____.
(anfangen)
9. _____ du nach Hause _____. (kommen)
10. Wer _____ das Auto _____? (reparieren)

A.	B.	C.	D.	E.	Total
10 x 2 = 20	10 x 2 = 20	10 x 2 = 20	10 x 2 = 20	10 x 2 = 20	100



Die Lehrerin: Adriana Costa ☺

Anexo 32 – Tabela de resultados *Grammatiktest 3*

	A	B	C	D	E	Total		• Fraco
	16	14	14	14	14	72		0-19
A	8	6	9	0	2	25	Não satisfaz	Não Satisfaz
B	10	9	8	11	4	42	Não satisfaz	20-49
C	10	8	10	0	0	28	Não satisfaz	Satisfaz
D	12	12	6	0	0	30	Não satisfaz	50-69
E	12	2	10	12	2	38	Não satisfaz	Satisfaz bastante
F	2	6	0	12	0	20	Não satisfaz	70-89
G	18	16	20	12	10	76	Satisfaz bastante	Excelente
H								90-100
I	20	8	20	10	10	68	Satisfaz	
J	20	14	20	16	8	78	Satisfaz bastante	
K								
L	18	4	20	0	2	44	Não satisfaz	
M	4	2	8	13	0	27	Não satisfaz	
N								
O	12	14	18	10	11	65		
P	18	14	20	17	10	79	Satisfaz bastante	
Q								
R	20	6	20	14	2	62	Satisfaz	
S	18	10	16	10	2	56	Satisfaz	
T	20	18	18	20	12	88	Satisfaz bastante	
U	20	14	20	18	10	82	Satisfaz bastante	
V								
W								
X	10	8	2	14	0	34	Não satisfaz	
Y								
Z	8	0	10	0	0	18	Fraco	
	13,7	9	13,4	9,95	4,47	50,53	Satisfaz	

ALEMÃO

Questionário II

Durante o segundo e o terceiro período a professora-estagiária lecionou algumas aulas de gramática em dois ciclos que terminaram com a realização de dois testes de gramática com os itens lecionados. Através deste questionário gostaria de saber mais sobre a vossa perceção das aulas lecionadas e dos testes, bem como a vossa opinião atual sobre a gramática da língua alemã.

1. Ficaste contente com o resultado dos testes?

	Sim	Não	Mais ou menos
1.º Teste			
2.º Teste			

2. O que terá contribuído para o resultado final destes testes?

	1.º Teste	2.º Teste
1. pouco tempo de estudo		
2. muito tempo de estudo		
3. a forma como a matéria foi lecionada		
4. o estado de espírito na hora do teste		
5. a distração na hora do teste		
6. a atenção durante o teste		
7. o cansaço		
8. fatores externos (barulho, por exemplo)		
9. outros:		

3. Quais dos seguintes aspetos já dominas bem?

1. o tipo de exercício apresentado	
2. o conhecimento total das regras gramaticais	
3. a aplicação das regras na prática	
4. o uso do <i>Akkusativ</i>	
5. os <i>Possessivpronomen</i>	
6. a distinção entre <i>mögen</i> e <i>gern</i>	
7. a aplicação do verbo modal <i>können</i>	
8. os <i>unpersönliche Verben</i>	
9. o <i>Perfekt</i>	
10. a ortografia (a forma de escrever as palavras na LE)	
11. outros:	

4. Quais dos seguintes aspetos ainda te causam dificuldades?

1. o tipo de exercício apresentado	
2. o conhecimento total das regras gramaticais	
3. a aplicação das regras na prática	
4. o uso do <i>Akkusativ</i>	
5. os <i>Possessivpronomen</i>	
6. a distinção entre <i>mögen</i> e <i>gern</i>	
7. a aplicação do verbo modal <i>können</i>	
8. os <i>unpersönliche Verben</i>	
9. o <i>Perfekt</i>	
10. a ortografia (a forma de escrever as palavras na LE)	
11. outros:	

5. Que diferenças notaste nas aulas lecionadas pela professora-estagiária?

1. a gramática foi aprendida de forma mais autónoma (tive que chegar às regras por mim mesmo)	
2. as regras foram todas apresentadas e não tive que trabalhar para chegar a elas	
3. tive que refletir mais sobre a gramática para a perceber melhor	
4. não tive que refletir mais sobre a gramática para a perceber melhor	
5. foi dada mais importância ao uso e significado de um determinado item gramatical do que à sua forma	
6. foi dada mais importância à forma de um determinado item gramatical do que ao seu uso e significado	
7. as atividades foram variadas (exercícios, jogos, leitura...)	
8. as atividades foram semelhantes às que costumo fazer nas aulas de Alemão	
9. não notei diferenças	
10. outros:	

6. a) Sentiste mais motivação para participar?

Sim	Não	Mais ou menos

b) Justifica a tua resposta anterior. _____

7. O que mudarias nestas aulas para as tornar mais motivadoras?

8. Das seguintes opções quais as que se aplicam a ti em termos da tua opinião atual sobre a gramática?

a) ☐ As minhas dificuldades na gramática da língua materna dificultam o estudo da gramática da LE.

b) ☐ Tenho ou continuo a ter dificuldades em compreender itens gramaticais que não têm um equivalente em Português (ex.: *Akkusativ*)

c) ☐ Compreendo as regras durante as aulas, mas tenho dificuldade em estudar sozinho/a em casa.

d) ☐ Não compreendo ou continuo sem compreender as regras durante as aulas e, por isso, sinto dificuldade em estudar sozinho/a em casa.

e) ☐ Outros: _____

9. a) Como te sentes atualmente perante o estudo da gramática alemã?

a) ☐ desmotivado/a

b) ☐ pessimista

c) ☐ receoso/a

d) ☐ motivado/a

e) ☐ confiante

f) ☐ otimista

g) ☐ outro: _____

b) Explica a/s tua/s opção/opções. _____

10. Se houvesse mais aulas o que ainda gostarias de melhorar na tua competência gramatical?

